

ANA CAROLINA DE FREITAS MOURA

2011145855

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
INFANTA DONA MARIA JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE NO ANO
LETIVO 2015/2016**

ESTILOS DE ENSINO MEDIANTE A FUNÇÃO DIDÁTICA E MODALIDADE ABORDADA

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Moura, A. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma A do 7.ºano no ano letivo 2015/2016. Estilos de ensino mediante a função didática e mobilidade abordada*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Ana Carolina de Freitas Moura, aluna n.º 2011145855 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

14 de Junho de 2016

(Ana Carolina de Freitas Moura)

AGRADECIMENTOS

Com o término do presente ciclo de estudos, chega o momento de prestar um agradecimento especial a um conjunto de pessoas e instituições que permitiram que esta etapa da minha vida fosse concretizada com sucesso.

Aos meus pais, um sincero obrigada por tudo aquilo que sempre fizeram por mim, apoiando-me em todas as etapas e decisões, mesmo quando o caminho não se avizinhava fácil.

Aos meus irmãos, pelo amor, carinho e apoio incondicional prestado nos bons e maus momentos. Por existir sempre uma palavra de ânimo, sem nunca perderem a paciência.

Ao quarteto fantástico constituído pelos meus sobrinhos, que sempre foram a minha inspiração e melhor ocupação do pouco tempo livre que existiu ao longo deste ano repleto de vivências e aprendizagens.

Aos meus amigos, em especial ao Hugo Marques e Nanci Barbosa, pois nada disto teria sido possível sem o vosso apoio e ajuda incessante.

Aos meus amigos e colegas de estágio por toda a colaboração e espírito de equipa que se viveu durante todo este ano trabalhoso.

Ao Professor João Gandum, orientador de Escola, por todos os ensinamentos, sugestões e acompanhamento para a minha evolução enquanto profissional.

Ao Professor Mestre Antero Abreu, orientador da Faculdade, por todas as dicas e instruções dadas ao longo deste ano.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e a todos os docentes que a constituem, por todos os saberes transmitidos ao longo do meu percurso académico.

À Escola Secundária Infanta Dona Maria e a todos os elementos que a compõem, pela recetividade demonstrada.

Por fim, à turma A do 7º ano de escolaridade, pela partilha de conhecimentos e evolução a nível profissional e pessoal.

RESUMO

O Estágio Pedagógico funciona como o culminar de todas as aprendizagens realizadas nos anos anteriores, permitindo a sua consolidação através do contacto direto, em contexto real, com todo o processo de ensino que caracteriza a Escola. É neste momento que o futuro professor coloca em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante a sua formação inicial, convertendo-os em conhecimentos processuais no contexto escolar. Enquanto processo de transição de aluno para professor acarreta um conjunto de procedimentos reflexivos acerca da qualidade da prática pedagógica no primeiro contacto real com a escola. Este momento surge como uma referência principal da formação docente, fundamental na construção da identidade do professor estagiário e futuro professor de Educação Física. O presente relatório surge com o intuito de serem descritas todas as aprendizagens realizadas durante o ano letivo 2015/2016, resultado do acompanhamento e prática pedagógica exercida na turma A do 7º ano de escolaridade, da Escola Secundária Infanta Dona Maria. Será realizada uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido aquando da prática docente, sendo apresentadas as expectativas iniciais, fragilidades sentidas, estratégias de especialização e análise pormenorizada de todas as medidas tomadas em relação às várias dimensões pedagógicas. Por fim será concretizado um estudo caso acerca dos estilos de ensino pertencentes ao *Spectrum*, utilizados ao longo da lecionação das aulas, com o objetivo de analisar o perfil de atuação metodológica dos professores de educação física mediante a função didática e modalidade abordada.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Formação. Prática Pedagógica. Educação Física. Procedimentos Reflexivos. Estilos de Ensino. Atuação Metodológica.

ABSTRACT

Practical teacher training works as the culmination of all learning undertaken in previous years, allowing its consolidation through direct contact, in real context, with all the teaching process that features the school. This is the time when the future teacher puts into practice the theoretical knowledge learned during their initial formation, converting them into procedural knowledge in the school context. As a student to teacher transition process it carries a set of reflective procedures about the pedagogical practice quality in the first real contact with the school. This moment comes as a main reference for teacher training, which is essential in building the identity of the trainee teacher and future teacher of Physical Education. This report comes up with the intention to describe all learning undertaken during the school year 2015/2016 as a result of monitoring and pedagogical practice exercised in the class A of the 7th grade of the Infanta Dona Maria High School. It will be performed a critical reflection of all the work done during the teaching practice, being presented the initial expectations, perceived weaknesses, specialization strategies and detailed analysis of all measures taken in relation to the various pedagogical dimensions. Finally it will be brought a study case about the teaching styles belonging to the Spectrum, used throughout teaching classes, in order to analyze the methodological performance profile of physical education teachers through the didactic function and modality addressed.

Keywords: *Teacher Training. Formation. Teaching Practice. Physical Education. Reflexive procedures. Teaching styles. Methodological Expertise.*

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	13
1.1. Expetativas iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)	13
1.2. Caraterização das condições locais e relação educativa	16
1.2.1. Caraterização da Escola	16
1.2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	18
1.2.3. Caraterização da Turma	18
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
2.1. Planeamento	21
2.1.1. Plano anual	22
2.1.2. Unidades didáticas.....	25
2.1.3. Planos de aula	28
2.2. Realização	31
2.2.1. Instrução	32
2.2.2. Gestão	35
2.2.3. Clima/ Disciplina	36
2.2.4. Decisões de Ajustamento	38
2.2.5. Observação das aulas	40
2.3. Avaliação	40
2.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	42
2.3.2. Avaliação Formativa	43
2.3.3. Avaliação Sumativa	45
2.3.4. Autoavaliação	46
2.3.5. Critérios de Avaliação	47
CAPÍTULO III – COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	48
3.1. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	49
3.2. Participação na escola e relação com a comunidade	50
3.3. Desenvolvimento e formação profissional	51

CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	52
4.1. Tema.....	52
4.2. Pertinência do Estudo	52
4.3. Revisão da Literatura.....	53
4.3.1. Prática Pedagógica.....	53
4.3.2. Uso dos Estilos de Ensino	54
4.3.3. <i>Spectrum</i> dos Estilos de Ensino	55
4.3.4. Estilos de Ensino	56
4.3.5. Funções Didáticas	59
4.4. Objetivos do Estudo	60
4.5. Metodologia.....	61
4.5.1. Amostra	61
4.5.2. Instrumentos e Procedimentos	61
4.6. Apresentação e Discussão dos Resultados	62
4.7. Considerações Finais	72
CONCLUSÃO	74
Referências Bibliográficas	75
ANEXOS	83
Anexo I – Rotação dos Espaços.....	84
Anexo II – Ficha de Caracterização do Aluno.....	85
Anexo III – Modelo Plano de Aula	89
Anexo IV – Modelo Observação Aula	90
Anexo V – Ficha Autoavaliação	92
Anexo VI – Grelha de Avaliação Diagnóstica (Exemplo).....	93
Anexo VII – Grelhas de Avaliação Formativa (Exemplo)	96
Anexo VIII – Grelhas de Avaliação Sumativa (Exemplo)	104
Anexo IX – Grelhas de Avaliação Final/ 1ºPeríodo.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Planeamento. .	15
Quadro 2 Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Realização.	16
Quadro 3 Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Avaliação.....	16
Quadro 4 Espectro dos Estilos de Ensino.	56
Quadro 5 Estilos de Ensino utilizados na unidade didática de Ginástica.	63
Quadro 6 Estilos de Ensino utilizados na unidade didática de Basquetebol.	66
Quadro 7 Relação percentual entre o Estilo de Ensino por comando e Estilo de Ensino por tarefa nas unidades didáticas de Ginástica e Basquetebol de acordo com a função didática.	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estilos de Ensino Utilizados de acordo com a função didática na unidade didática de Ginástica.....	64
Gráfico 2 Estilos de Ensino utilizados de acordo com a função didática na unidade didática de Basquetebol.....	67
Gráfico 3 Relação percentual entre a modalidade abordada e função didática do Estilo de Ensino por Comando.	70
Gráfico 4 Relação percentual entre a modalidade abordada e função didática do Estilo de Ensino por Tarefa.....	70

INTRODUÇÃO

O Relatório Final que se segue é relativo ao Estágio Pedagógico que surge no âmbito do Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este pretende analisar de uma forma reflexiva todas as aprendizagens adquiridas e a prática pedagógica desenvolvida durante todo o presente ano letivo (2015/2016), através do acompanhamento da turma A do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Como futuros professores de Educação Física, o primeiro contacto com o verdadeiro significado da função docente cumpre-se através das experiências vividas enquanto discente nos ensinos básico e secundário a que fomos sujeitos nos doze anos de escolaridade obrigatória. Criam-se ideias pedagógicas, padrões de comportamento, estratégias de ensino e teorias acerca do desempenho educativo que necessitam de ser aprimoradas, pois o estabelecimento de um perfil docente ideal não se inicia com uma formação inicial, nem tão pouco termina com a obtenção de uma licenciatura.

Esta etapa visa pôr em prática tudo o que foi aprendido nos anos anteriores, contendo como principal objetivo a consolidação dos fundamentos, através do contacto direto em contexto real com uma determinada comunidade escolar. O desenvolvimento da função docente acarreta todo um conjunto de processos contínuos, estando em constante progressão ao longo da carreira, através da evolução a nível pessoal e profissional, sustentada pela investigação educacional e melhoria de competências pedagógicas. Este é um momento fundamental para o processo de transição de aluno para professor, sendo conciliados vários fatores importantes no processo de formação do futuro professor. O facto de sermos colocados em contacto com a realidade, inseridos num grupo de docentes profissionais e experientes, permite uma partilha de conhecimentos que se poderão revelar essenciais na ação educativa e desenvolvimento de capacidade no âmbito profissional.

Além de ser um ano em que existe o contacto direto com a realidade escolar, foi também um ano que permitiu a compreensão do significado do Superprofessor, através da realização das várias funções do docente, a quem são delineados cargos da escola em papéis de cada professor, bem como toda a burocracia que o cargo envolve.

Posto isto, o presente documento tem por objetivo expor as expectativas iniciais relativamente ao Estágio Pedagógico; contextualização da Escola, meio e respetiva turma; aprendizagens realizadas através da contextualização da prática pedagógica ao nível do planeamento, realização e avaliação; dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas; necessidades de formação e prestação na dimensão ético-profissional. Por último será elaborado um aprofundamento do tema de estudo selecionado. Neste caso específico trata-se de um estudo caso em torno da análise da variabilidade do uso de estilos de ensino pelo professor mediante a função didática e modalidade abordada, junto da turma A do 7º ano de escolaridade. A escolha do tema surgiu pela curiosidade existente na utilização dos estilos de ensino numa modalidade individual e numa modalidade coletiva.

Em suma, este trabalho funciona como o fechar de um ciclo repleto de reflexões, aprendizagens e investigação acerca da prática pedagógica em contexto escolar, sendo sempre auxiliada pela literatura existente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

“A formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira (Perrenoud, 1993)”.

1.1. Expetativas iniciais – Plano de Formação Individual (PFI)

Ao ser integrada na Escola Secundária Infanta Dona Maria como professora estagiária, comprometi-me, como qualquer outro professor, a estudar e pesquisar sempre novas metodologias que fossem capazes de combater as fragilidades surgidas, no sentido de melhorar a minha formação e conseqüente ensino-aprendizagem dos meus alunos.

O Estágio Pedagógico, enquanto última etapa de um ciclo de estudos, permite colocar em prática todos os conhecimentos obtidos através da formação inicial, mediante as orientações quer do orientador da escola, quer do orientador da faculdade, que num futuro próximo irão permitir desempenhar a função docente de uma forma autónoma, consciente e rigorosa. Assim, este ano, definido com experiências, vivências e acima de tudo aprendizagens, é o culminar de uma grande etapa de formação, como também o começo da atuação docente, cumprindo com requisitos e competências indispensáveis, para que o desenvolvimento das intervenções pedagógicas se orientem no sentido de me tornar uma docente exímia.

Uma das grandes expetativas iniciais sempre se centrou no desenvolvimento de capacidades com o objetivo de interpretar o contexto real em que se está inserido, no sentido de definir os objetivos adequados, criar as situações apropriadas e resolver os problemas manifestados.

Uma das peças fundamentais para todo o desenvolvimento das capacidades a pôr em prática no Estágio Pedagógico resulta do processo de supervisão. Segundo Alarcão e Tavares (1987), Piéron (1996) e Carreiro da Costa (1996), o processo de supervisão pedagógica no Estágio é de extrema importância e fundamental na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades e aperfeiçoamento da ação pedagógica.

De modo a suprir as fragilidades que se foram revelando, optei por recorrer de uma forma contínua ao trabalho colaborativo e em equipa com o Núcleo de Estágio em que estou inserida, partilhar experiências com os orientadores, que sempre se mostraram disponíveis para solucionar os problemas da melhor maneira, desenvolvendo um acompanhamento constante que permitiu o desenvolvimento enquanto futura docente. De igual modo importante, adotei sempre uma postura crítico-reflexiva, com o objetivo de verificar se o trabalho desenvolvido estava a obter o resultado desejado. Tudo isto proporcionou um crescimento a nível pessoal, profissional, social e ético, indispensável para o processo de aprender a ensinar.

Relativamente à lecionação das aulas de Educação Física, um dos princípios fundamentais a ser postos em prática relaciona-se com a promoção de um ensino inclusivo, sendo concedidas condições de aprendizagem iguais para todos os alunos. A busca contínua de informações acerca da turma e a realização da avaliação diagnóstica para cada matéria a ser lecionada, constituem dois grandes pilares para que o ensino seja adaptado da melhor forma aos alunos, pelo que a lecionação das aulas, cumprindo com as rotinas de segurança estruturadas, permitem a existência de um clima positivo e de confiança entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, que proporciona uma maior predisposição para as aprendizagens. Na conduta das aulas, tudo isto se tornou importante ter em conta, mediante as quatro grandes dimensões, sendo elas: dimensão instrução, gestão, clima e disciplina.

A elaboração do Plano de Formação Individual contribuiu para que fosse realizada uma reflexão consistente acerca do processo de desenvolvimento profissional ao longo do Estágio Pedagógico, permitindo a constatação das principais dificuldades e possíveis pontos fortes. O documento sofreu várias alterações ao longo do processo de formação e crescimento enquanto docente de Educação Física, pois novas tarefas surgiram e novas fragilidades se manifestaram.

Nos quadros seguintes serão expostas as fragilidades sentidas e definidos os objetivos de aperfeiçoamento e/ou estratégias encontradas para as colmatar.

Fragilidade sentida	Estratégia de especialização
Definição dos objetivos e atividades a longo prazo (Plano Anual).	Privilegiar uma visão ampla e envolvente, definindo matérias a lecionar que submetam todos os alunos a um conjunto de aprendizagens e estímulos diversificados.
Especificação das metas a atingir no final de cada unidade didática.	Adaptar os objetivos, tendo como base a extensão e sequenciação dos conteúdos, de forma a garantir a sua exequibilidade mediante o nível de proficiência dos alunos. Definir objetivos específicos em coordenação com as estratégias a pôr em prática, tendo em consideração os momentos destinados ao processo avaliativo.
Definição das progressões pedagógicas adequadas às características dos alunos.	Definir objetivos específicos em coordenação com as estratégias a pôr em prática, tendo em consideração os momentos destinados ao processo avaliativo.
Seleção dos estilos/estratégias/modelos de ensino apropriados.	Colmatar possíveis fragilidades e potenciar o desenvolvimento dos alunos, recorrendo a estilos de ensino que se adaptem às suas características individuais.

Quadro 1 | Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Planeamento.

Fragilidade sentida	Estratégia de especialização
Períodos de instrução demasiado longos e com informação excessiva.	Utilização da demonstração com destaque das principais componentes críticas e critérios de êxito.
Fornecer <i>feedback</i> orientado para o foco de aprendizagem e respetivo fecho do ciclo de <i>feedback</i>.	Compreender de forma pormenorizada as matérias a lecionar, facilitando o <i>feedback</i> orientado para o foco de aprendizagem e auxílio no fecho dos ciclos de <i>feedback</i> .
Gestão do tempo de aula, nas aulas de quarenta e cinco minutos.	Definir sinais de reunião e transição entre tarefas. Utilizar exercícios similares aos de aulas anteriores,

	potenciando o tempo de envolvimento motor nas tarefas.
Decisões de ajustamento devido a situações inesperadas.	Estruturar várias alternativas aos exercícios propostos, mantendo o mesmo objetivo a ser atingido.

Quadro 2 | Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Realização.

Fragilidade sentida	Estratégia de especialização
Lecionação de matérias que se revelam lacunas no processo de ensino do próprio docente.	Compreender de forma pormenorizada as matérias a lecionar, cumprindo com as progressões de aprendizagem, de modo a vivenciar as práticas motoras que as caracterizam.
Observação diagnóstica/formativa com divisão dos alunos por níveis de proficiência motora.	Treino da observação, com desenvolvimento de capacidades que permitam analisar aquilo que se pretende avaliar, não sendo submetida a influências que possam pôr em risco a fiabilidade de todo o processo educativo.
Realização de uma avaliação rigorosa e imparcial.	

Quadro 3 | Fragilidades sentidas e estratégias de especialização – Avaliação.

1.2. Caracterização das condições locais e relação educativa

1.2.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Infanta Dona Maria, situa-se no centro da cidade de Coimbra, mais precisamente na zona da Solum. Constituí uma instituição com grande prestígio a nível nacional, ocupando a posição 29 no *ranking* nacional de escolas, incluindo escolas públicas e privadas, e apoderando-se da posição 3 do *ranking* relativo às escolas públicas, no ano letivo de 2014/2015, segundo o jornal Público. Abrange alunos entre o 7º e 12º ano de escolaridade, pertencentes a um nível socioeconómico médio-alto.

De acordo com os dados do projeto educativo da escola referentes ao ano letivo 2014/ 2015, A comunidade escolar é constituída por oitenta e seis professores,

trinta funcionários não docentes e novecentos e oitenta e oito alunos. O corpo docente é constituído por oitenta e seis docentes, sendo que quarenta e nove (57%) pertencem ao quadro de escola da Escola Secundária Infanta D. Maria. Em situação de mobilidade interna encontram-se trinta docentes, vinte e dois de quadros de outras escolas/agrupamentos e oito do quadro de zona pedagógica. Exercem ainda funções na escola seis docentes em situação de mobilidade e por doença uma professora contratada. O corpo não docente é constituído por duas técnicas superiores, nove assistentes técnicos e vinte e quatro assistentes operacionais.

Em suma, no ano letivo de 2014/2015 frequentaram a Escola 988 alunos, 28,9% no ensino básico e 71,1% no ensino secundário, repartidos, respetivamente, por onze e vinte e sete turmas.

Relativamente aos recursos espaciais, a escola dispõe de vários espaços destinados à prática de atividade física e neste caso à lecionação específica das aulas de Educação Física, de forma a cumprir os conteúdos pertencentes ao currículo. Apresenta ao dispor dos professores de Educação Física um ginásio interior, campo exterior coberto denominado polidesportivo, dois campos exteriores, caixa de areia e setores de velocidade (40 metros). Além dos espaços anteriormente referidos, a Escola estabeleceu ainda um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra, com o intuito de ser autorizada a utilização do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multiusos Dr. Mário Mexia, que se encontram fora do espaço escolar, todavia próximos da instituição. Mediante a rotação dos espaços (Anexo I) definida para o respetivo ano letivo, as várias unidades didáticas a ser lecionadas serão cumpridas num dos locais acima referidos, permitindo que todas as turmas possam usufruir de todos os espaços.

Os recursos materiais existentes na escola são fundamentais para o bom desenvolvimento, concretização e implementação do trabalho do docente, pelo que todos os anos é atualizado o inventário do material por um responsável. Apenas é contabilizado o material, que se encontra nos vários espaços de aula, em condições favoráveis à sua utilização. A escola dispõe de uma quantidade e diversidade de equipamentos, que facilitam a definição e organização das várias situações de aprendizagem de acordo com a matéria a lecionar.

Quanto aos recursos temporais, na disciplina de Educação Física, os alunos pertencentes ao terceiro ciclo apresentam três aulas semanais, sendo que são distribuídas por dois dias da semana numa aula de 90 minutos e outra de 45 minutos. Segundo as diretrizes do Ministério da Educação, as aulas não devem ser consecutivas no horário das turmas de modo a não provocar o cansaço dos alunos e promover uma melhor integração dos conhecimentos.

1.2.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O Departamento de Expressões é constituído por oito professores de Educação Física, dois professores de Educação Visual e Teatro, uma professora de Ensino Especial e por fim três professores estagiários de Educação Física.

O Grupo Disciplinar de Educação Física é composto por oito professores de Educação Física e três professores estagiários, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem das atividades físicas. Segundo Huberman (1993) o grupo disciplinar é uma comunidade profissional por excelência, é o local onde cada um tem coisas concretas a dizer e apoio a dar ao colega no que respeita a questões do ensino, isto é, trata-se do local onde os contextos de instrução se sobrepõem. Em suma, é uma unidade de planificação colaborativa e executiva pertencente às escolas.

Quanto ao clima de trabalho vivenciado, conclui-se que os professores de Educação Física são proativos e acessíveis, estando sempre dispostos a ajudar na resolução de qualquer problema. Do mesmo modo, o trabalho em equipa praticado pelos membros pertencentes ao Núcleo de Estágio é um dos fatores positivos para desenvolvimento de capacidades de trabalho individual, bem como em grupo importantes para a evolução da atuação docente.

1.2.3. Caracterização da Turma

A caracterização do 7ºA, turma lecionada durante o Estágio Pedagógico, foi elaborada utilizando a “Ficha de Caracterização do Aluno” (Anexo II) e respetiva análise dos dados recolhidos mediante a sua implementação no início do ano letivo 2015/2016, em coordenação com os resultados obtidos pela diretora de turma. Foram colecionadas várias informações relevantes acerca dos alunos pertencentes à turma, relacionados com os dados pessoais e prática desportiva dentro e fora da

escola, no entanto, é de salientar que nem todos os alunos responderam ao questionário na sua plenitude.

A turma A do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Infanta Dona Maria é constituída por 20 alunos, dos quais 6 são do sexo masculino (30%) e 14 do sexo feminino (70%). A média de idades é de 11,6 anos, com valores compreendidos entre 11 e 12 anos.

Relativamente ao meio de transporte utilizado para se deslocarem para a escola, constata-se que a maioria da turma se desloca utilizando transportes públicos (70%), sendo que apenas 6 alunos utilizam o transporte familiar (30%). Quanto à distância a que vivem da escola, mediante os resultados obtidos, considera-se que a maioria da turma reside na área da escola, visto que apenas dois alunos vivem a mais de 5 km da instituição.

Apontam como disciplinas preferidas Educação Visual (8), Educação Física (6) e História/Inglês/Português (4). É de salientar que apenas 18 alunos responderam a esta questão, pelo que a soma das respostas não é igual a 20 (total de alunos da turma). Apenas 15 alunos responderam no que diz respeito às disciplinas com mais dificuldades, sendo que a maioria salientou a Matemática como a disciplina mais complexa (7). No que concerne ao curso que os alunos pretendem seguir no final deste ciclo de estudos, a maioria dos alunos ainda não apresenta definida a sua escolha, sendo que 5 alunos nem responderam a esta questão. Os alunos que responderam destacam como curso pretendido Arquitetura (4), Medicina (4) e Medicina Veterinária (2).

O apoio dos pais é fundamental para ajudar na adaptação das crianças à rotina escolar, bem como conseguir melhores resultados no seu desempenho pedagógico. Em relação à questão do apoio nos estudos, as respostas vão ao encontro do que foi dito anteriormente, sendo que 17 (85%) alunos revelam ser apoiados pela família nos estudos.

Todos os alunos pertencentes à turma têm computador pessoal, com ligação à internet e em média passam 90 minutos por dia conectados. Na sociedade atual, o tempo para brincar de forma espontânea e livre tem sido substituído por atividades extracurriculares planeadas, com horário rígidos e demasiado preenchidos, devido à

profissão dos pais que pode limitar a disponibilidade para acompanhar os filhos. Hoje em dia verifica-se um aumento significativo da utilização de meios audiovisuais, superior ao aconselhado para a presente faixa etária, que pode ter influência nas várias vertentes do desenvolvimento infantil. Quanto à frequência de atividades extracurriculares, vários alunos apresentam mais do que uma atividade fora da escola. Das respostas obtidas, conclui-se que as atividades mais praticadas estão relacionadas com atividade física e desporto (n=16, 80%).

Tendo em conta os resultados obtidos na avaliação diagnóstica para cada uma das unidades didáticas lecionadas, é possível definir um padrão de desempenho da turma heterogéneo.

Na unidade didática de Natação, dos 20 alunos que constituem a turma, 14 situaram-se no nível elementar, 4 no nível introdutório e 2 foram casos específicos de análise tendo em conta as elevadas dificuldades demonstradas na adaptação ao meio aquático.

Segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), relativamente à unidade didática de Atletismo, o nível expectável para o ano de escolaridade que frequentam é o nível elementar, pelo que os 20 alunos vão ao encontro dessas metas definidas a nível nacional.

Relativamente à unidade didática de Voleibol, 8 alunos situaram-se no nível introdutório e os restantes 12 no nível elementar. É possível concluir que a maioria da turma apresentou o domínio de pré-requisitos importantes à leção da unidade didática, visto que o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) define como nível esperado o nível elementar.

No que toca ao nível de proficiência apresentado pelos alunos na unidade didática de Ginástica, concluiu-se que a maioria da turma se posicionou no nível introdutório (15) e apenas 5 alunos no nível elementar. Visto que as metas definidas pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF) esperam que os alunos possuam o domínio completo do nível introdutório e se posicionem desta forma no nível elementar, constatou-se que apenas 25% da turma cumpre com o respetivo requisito. Saliente-se que desses 25% apenas estão incluídos alunos do género feminino, verificando-se diferenças significativas entre o género na avaliação inicial.

Por fim, na unidade didática de Basquetebol verificaram-se níveis de desempenho demasiado baixos, estando 17 alunos no nível introdutório e os restantes 3 no nível elementar. Mediante as metas estabelecidas pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), apenas 3 alunos (15%) se encontram no nível de aprendizagem esperado.

De uma maneira geral os alunos mostraram-se mais motivados nas modalidades coletivas, devido à existência de uma maior interação com os colegas. *“O fenómeno motivacional é complexo. A existência das diferenças individuais, fruto das experiências acumuladas, liga-se à história de vida de cada um. Além dos fatores extrínsecos ao indivíduo, lida-se com variáveis intrínsecas, que é fruto de sua diferença individual de personalidade e da lógica entre os fatores ocorridos no passado até o presente momento”* (Bergamini, 1983, p. 103).

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O professor deve ser um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional (Costa, 1996).

2.1. Planeamento

“O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objetivos a que se propõe” (Sousa, 1991).

A planificação do ensino e respetiva análise de todos os processos que a caracterizam são momentos fundamentais de reflexão acerca da teoria e prática do ensino, que aumentam a competência didática e metodológica. O professor torna-se mais seguro de si próprio e das suas decisões, pois mediante a planificação e

análise, o ensino adquire contornos de uma atividade racional e humana que potencia a vivência de cada aula como um ato criativo. Respeitando as indicações contidas no programa, o professor planeia as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, com o objetivo de desenvolver os alunos nos seus diferentes domínios de personalidade. O programa é então visto como uma base orientadora da planificação do ensino que auxilia o professor e os materiais complementares. O sucesso da programação depende, segundo Knappe (1979, citado por Bento, 2003, p.20) do modo como as indicações, elaboração, realização e controlo do programa são entendidos e utilizados uniformemente como um todo eficaz e da medida em que existam, nos órgãos de direção e professores, preocupações de planificação consciente, responsável e criativa.

O planeamento é entendido como uma previsão do futuro, permitindo uma aprendizagem segura e eficaz dos alunos que são submetidos a um processo de ensino com definição de objetivos diferenciados, no sentido de fornecer aos alunos as mesmas situações de aprendizagem, conhecimentos e capacidades. É um fenómeno unitário pois todos os processos se inter-relacionam e influenciam-se de forma recíproca. Segundo (Bento, 2003), um instrumento de planificação funciona tanto melhor, como meio auxiliar de preparação do ensino, quanto mais se consiga guiar o comportamento de planificação e aquilo que é planificado.

Posto isto, as decisões tomadas devem ter em conta um processo evolutivo e ser situadas no tempo, matéria de ensino, local e intervenientes: nível 1 – Plano anual; nível 2 – Unidade didática e nível 3 – Plano de aula. A construção do ensino deve seguir as orientações definidas nos documentos normativos da disciplina, comportando como principal objetivo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Manifesta-se de carácter aberto pois ao longo do ano, à medida que são postas em prática as estratégias definidas, o planeamento sofre eventuais reajustamentos nos vários níveis que o constituem, na medida em que beneficiam o aluno e a sua formação.

2.1.1. Plano anual

O planeamento do professor de Educação Física é uma antecipação mental da sua atuação metodológica, envolvendo as várias tomadas de decisão de

determinadas categorias didáticas. O plano anual é uma perspetiva global do que é presumível concretizar, formulando os objetivos do programa ou normas programáticas, de forma a adaptá-los aos docentes e respetivos alunos.

“Constitui, pois um plano sem pormenores de atuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo” (Bento, 2003, p.60).

O plano anual consiste na primeira etapa do planeamento, tendo como ponto de partida os objetivos contidos no programa e/ou normas programáticas, operacionalizando-os num contexto particular. De forma a refletir acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo, o professor deve organizar o ensino de acordo com o contexto, cumprindo numa primeira fase várias tarefas preparatórias de análise das características dos alunos e contexto em que estão inseridos, verificar quantas horas tem realmente à disposição durante o ano escolar, analisar o calendário escolar, o regulamento interno da escola, o *roulement* dos espaços e os recursos existentes na instituição.

Planear é antecipar o futuro, onde o professor toma decisões acerca dos objetivos a atingir, seleciona os estilos de ensino/modelos de ensino/estratégias adequadas para cada situação ao longo do ano letivo, indo ao encontro das orientações definidas pelo Programa Nacional de Educação Física e adaptadas ao contexto real. Como afirma Bento (1987, p.13) *“planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”*.

A planificação a longo prazo prevê que o docente cumpra alguns princípios na elaboração deste documento orientador, para que este vá ao encontro das necessidades dos alunos. Deve ser um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, orientado para aquilo que é essencial, tendo como base as indicações programáticas e a análise da turma e contexto.

A construção da planificação anual para a turma A do 7º ano de escolaridade, teve em consideração as características individuais de cada aluno, a partir da análise das avaliações iniciais e informações fornecidas pela diretora de turma, assim como o desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar com os seus

objetivos próprios (gerais e específicos). Quanto aos recursos temporais, a turma apresenta aula à terça-feira e quinta-feira, com o horário de 90 e 45 minutos, respetivamente. As aulas encontram-se distribuídas de forma a não ocorrer em dias consecutivos, para que haja um desenvolvimento da aptidão física através dos processos fisiológicos e a nível cognitivo exista uma maior retenção dos conteúdos transmitidos.

Numa primeira fase, o professor define as matérias a lecionar em cada período letivo e distribuí os conteúdos pelo número previsto de aulas. A periodização das matérias deve ter em conta as dificuldades observadas na avaliação inicial, sendo identificadas as necessidades educacionais dos alunos, que permite definir o tempo destinado à lecionação de cada modalidade. Porém, a elaboração deste documento deve surgir antes do início da atividade letiva, pelo que foi decidido por antemão as matérias a lecionar durante o ano letivo, sem ter em conta as características individuais de cada aluno pertencente à turma. As matérias escolhidas foram sugeridas pelo professor orientador João Gandum, em coordenação com o documento relativo à rotação dos espaços. Após a escolha das diferentes matérias, surge o momento de definir as várias metas de aprendizagem a atingir, definindo-se vários níveis de proficiência motora, de forma a tornar o processo de ensino individualizado (adaptado às características de cada um) e facilitar a formação de grupos homogéneos e heterogéneos.

Posteriormente, as matérias foram distribuídas pelos três períodos letivos, cumprindo com a lógica de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As matérias mais complexas foram lecionadas no período letivo mais extenso, para que os alunos tivessem um maior tempo em contacto com a modalidade. Assim, no primeiro período foram lecionadas as modalidades de Natação (16 aulas), Atletismo (11 aulas) e Voleibol (4 aulas). No segundo período as modalidades de Voleibol (17 aulas) e Ginástica (13 aulas). Por fim, no terceiro período a modalidade de Basquetebol (25 aulas).

Numa fase inicial a distribuição do número de aulas para cada unidade didática foi efetuada de uma forma equitativa, sofrendo posteriormente alterações, mediante a análise dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica. As alterações efetuadas foram realizadas tendo em conta a extensão e sequenciação dos

conteúdos referente a cada unidade didática, em coordenação com os espaços a ocupar mediante o documento da rotação dos espaços.

Em suma, é observável que este documento apresenta um caráter aberto, na medida em que pode sofrer alterações à medida que é implementado. O professor deve atuar na perspectiva de potenciar a evolução das aprendizagens dos alunos, colmatando as fragilidades demonstradas ao longo de todo o processo de ensino.

2.1.2. Unidades didáticas

“O conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p.60).

A elaboração da unidade didática constitui a segunda fase do planeamento (nível meso da prática pedagógica), sendo onde reside o cerne do trabalho criativo do professor. É neste momento do planeamento, que o docente direciona o processo pedagógico, focando-se no que é essencial e orientando-se pelo resultado.

Esta fase de atuação visa um melhoramento da qualidade e eficácia de cada aula. Não basta distribuir as matérias de ensino pelo tempo disponível, pois o objetivo desta divisão é promover a eficácia do processo real de ensino. Para isso, é necessário que os alunos adquiram os conteúdos de uma forma sólida, fundamental ao desenvolvimento das capacidades iminentes. O papel do professor situa-se na determinação de um ou vários objetivos importantes, para que sejam formulados pontos de referência essenciais à organização do ensino.

“O planeamento da unidade didática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesma, mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula” (Bento, 2003, p.78).

Após a definição coerente e rigorosa do que é essencial, torna-se mais fácil definir as progressões de aprendizagem de acordo com os conteúdos das diferentes aulas, promovendo um uso racional do tempo de aula no sentido de ser alcançada a meta estipulada para a respectiva sessão.

Na elaboração da unidade didática é necessário adotar uma posição crítico-reflexiva, pois ensinar não é apenas transmitir os conteúdos programáticos. Devem ser tidos em conta todos os domínios que constituem a personalidade de cada um, e definir quais os conhecimentos e capacidades apropriadas a desenvolver por todos os alunos.

A elaboração das unidades didáticas pelo Núcleo de Estágio foi iniciada após a seleção das modalidades a abordar ao longo do ano letivo 2015/2016. Posteriormente as unidades didáticas foram distribuídas pelos períodos letivos, tendo em consideração o problema didático da aprendizagem progressiva dos alunos, sendo exibido um *transfer* entre as modalidades. Como disse anteriormente, no primeiro período foram lecionadas as modalidades de Natação (16 aulas), Atletismo (11 aulas) e Voleibol (4 aulas). No segundo período as modalidades de Voleibol (17 aulas) e Ginástica (13 aulas). Por fim, no terceiro período a modalidade de Basquetebol (25 aulas). Todas as unidades didáticas foram elaboradas mediante os diferentes elementos do currículo, ou seja, tendo em conta as finalidades e intenções (Para quê?); os conteúdos/substância (O quê?); as estratégias/métodos (Como? Onde?); os momentos destinados ao processo avaliativo (Quando?) e os recursos temporais, espaciais e materiais existentes (Com o quê?).

De forma a responder à questão “o que ensinar”, foram analisados os conteúdos e objetivos definidos para cada matéria, no Programa Nacional de Educação Física, adaptando-os às características específicas da turma. O ajuste dos objetivos foi possível após a análise dos dados relativos à avaliação diagnóstica, com a seleção de competências fundamentais a desenvolver de acordo com as dificuldades apresentadas. Do mesmo modo, as estratégias e modelos de ensino a utilizar, foram adaptadas às características dos alunos mediante o nível de proficiência motora.

Os conteúdos programáticos a ser lecionados foram divididos de uma forma equitativa para todas as unidades didáticas (16 aulas), no entanto, como disse

anteriormente, algumas unidades didáticas sofreram alterações no número de sessões, tendo em conta a extensão e sequenciação dos conteúdos, em coordenação com os espaços a ocupar mediante o *roulement*. A definição, sequência e organização dos conteúdos permitiu estruturar o processo de ensino de uma forma clara, coerente e acessível, orientado para o que é essencial. Posto isto, cada unidade didática foi planificada mantendo uma coerência lógica de continuidade e progressão (“quando ensinar”).

As estratégias de ensino utilizadas de forma a promover o ensino e aprendizagem dos alunos, mediante os diferentes níveis de aprendizagem, foram definidas com o intuito de responder às necessidades evidenciadas no contexto específico, ou seja, mediante a caracterização da turma, características do meio e da escola, níveis individuais de desempenho motor e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Foram ainda definidas estratégias gerais para todas as unidades didáticas, estratégias específicas para cada unidade em particular e elaboradas as progressões pedagógicas de acordo com as características da modalidade, de acordo com o contexto (“como ensinar”).

A avaliação permite ajustar a prática pedagógica às características de cada aluno, assumindo-se assim como componente reguladora fundamental da unidade didática. A avaliação diagnóstica pressupõe o ponto de partida para a elaboração das unidades didáticas, onde são avaliados os conhecimentos base ou pré-requisitos. A avaliação formativa é realizada durante todo o processo, tendo como função regular o processo de ensino-aprendizagem, através da análise da evolução dos alunos num momento específico do processo de ensino. A avaliação sumativa é realizada no final de cada unidade didática e respetivo período letivo, permitindo verificar em que grau foram atingidos os objetivos previamente estabelecidos.

O planeamento das unidades didáticas assume-se como um processo fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica docente, facilitando a aquisição de competências essenciais relativas a cada modalidade, inerentes ao desenvolvimento de cada aluno nos diferentes domínios da personalidade. Os balanços finais revelaram-se fundamentais, no sentido de permitir uma análise crítico-reflexiva acerca dos aspetos positivos e negativos ao nível do planeamento e da prática pedagógica docente, bem como o uso de estratégias que permitiram o

alcance dos objetivos previamente estabelecidos, através do confronto dos resultados obtidos na avaliação inicial e final.

2.1.3. Planos de aula

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica de processo de ensino” (Bento, 2003, p.101).

A elaboração dos planos de aula constitui a terceira etapa do planeamento, sendo a preparação do ensino a nível micro. O professor orienta a sua atuação pedagógica através de uma estrutura delineada e sustentada pelas decisões sobre os objetivos gerais, objetivos específicos, principais tarefas didáticas, pontos fulcrais da aula e procedimentos metodológicos.

Segundo vários autores, para que o professor possa tomar as decisões de planeamento a nível micro de uma forma coerente, apresentando impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, deve cumprir determinados pressupostos. Primeiramente deve orientar-se para o desenvolvimento global da personalidade do aluno, com a formação de conhecimentos, capacidades e habilidades que potenciem a educação social e moral, autonomia, responsabilidade e criatividade. Posteriormente necessita de conhecer as linhas de direção de cada disciplina, ou seja, o planeamento da aula será tanto melhor, quanto maior for o conhecimento acerca das linhas gerais e específicas do programa. Por último, o professor deve conhecer a estrutura de condições na turma e contexto, adaptando todos os pressupostos à realidade em que se insere. É de realçar que estes pressupostos não podem ser separados da personalidade do professor, isto é, cada um apresenta um modo diferente de planear e atuar. Contudo, todos os docentes, ao longo da sua atuação pedagógica, devem avaliar o processo de ensino para não cair na rotina e deixar de parte tarefas importantes de ensino (Drews, 1980; Fuhrmann, 1980; Jakowlew, 1976, citado por Bento, 2003, p.104-107).

A estrutura do plano de aula utilizado ao longo do Estágio Pedagógico sofreu algumas alterações e reajustes, sugeridos pelo orientador de escola João Gandum e orientador da faculdade, Antero Abreu, no sentido de ser melhorado e apresentar todos os parâmetros essenciais de acordo com os objetivos. A versão final do plano de aula (Anexo III) funciona como um guião ou mapa do rumo da aula que norteia a

ação pedagógica para o alcance dos objetivos e/ou metas estabelecidas para a sessão. Visto que a aula é a unidade organizativa e pedagógico-didática fundamental do processo de ensino e aprendizagem, torna-se essencial que seja preparada da melhor forma possível. *“Uma planificação superficial do ensino leva a que, frequentemente, as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente. Não raramente, revelam-se decisões falsas, comprometendo a realização dos objetivos do ensino* (Bento, 2003, p.107).

Desta forma, todas as aulas foram preparadas antecipadamente, para que fossem elaboradas várias situações de aprendizagem, considerando todas as variáveis que pudessem causar imprevistos ou situações inesperadas. Posto isto, a atuação do docente torna-se mais fácil no sentido de ajustar o ensino (decisões de ajustamento) de uma forma pedagógica mais correta e coerente. Um bom plano de aula não significa uma bola aula, pois muitas vezes é necessário recorrer a ajustes do mesmo, devido a situações inesperadas como ser impossível lecionar a aula no espaço planeado, número de alunos diferente do esperado, ou mesmo um exercício que não está a ter o resultado pretendido. Tudo isto põe à prova a ação do professor e desenvolve-se com a experiência, no entanto, como habilidade pedagógica, o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação. Cada aula é estruturada de acordo com um conjunto orgânico de intenções, ajustadas aos objetivos, bem como das funções didáticas que esta deve assumir no âmbito de um ciclo de matéria ou unidade didática.

Segundo Quina (2009), existem vários modelos de estruturação de um plano de aula, sendo o mais comum tripartido. O modelo de estrutura do plano de aula tripartido apresenta três momentos articulados de uma forma coerente: parte inicial, parte intermédia/fundamental e parte final. A versão final do plano de aula elaborado pelo Núcleo de Estágio vai ao encontro do que foi dito anteriormente pelo autor, sendo a aula repartida em três partes.

A parte inicial da aula constitui 10 a 25% do tempo de aula e apresenta como principais objetivos, a criação de um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem e preparação do organismo para a atividade. De uma maneira geral é o momento de verificação das presenças, realização de uma preleção inicial onde o professor comunica aos alunos os objetivos e atividades a desenvolver na aula, bem como a

revisão das matérias já abordadas. Por fim é proposto um aquecimento específico preparando os alunos para as exigências das tarefas que constituem a parte fundamental da aula. É também nesta parte da aula que ocorre a montagem do material necessário à lecionação da aula e divisão dos alunos em grupos se for pretendido. Por norma nas aulas de 90 minutos, terça-feira, os alunos como membros ativos da gestão da aula ajudam no transporte do material a ser utilizado na aula, nas aulas de 45 minutos (quinta-feira), o professor desloca-se mais cedo para o espaço de aula, preparando o material a utilizar, como forma de rentabilizar o tempo útil da aula. A parte fundamental da aula representa 50 a 70% do tempo de aula e tem como principal objetivo desenvolver as situações de aprendizagem, mediante a organização planeada, critérios de êxito e estratégias/estilos de ensino a utilizar. É na parte fundamental da aula que o professor se torna mais interventivo, no que diz respeito ao fornecimento de *feedbacks*, como também a própria transmissão dos conteúdos. As tarefas de aprendizagem são apresentadas aos alunos com a simultânea explicação das componentes críticas e critérios de êxito a serem cumpridos, acompanhada se necessário por uma demonstração de um aluno mais apto ou mesmo do professor. A demonstração torna-se um elemento importante no decorrer da aula, pois possibilita a comparação da própria execução com a do modelo, permitindo ao executante uma perceção da realização de acordo com a melhor técnica. O controlo dos alunos depende por vezes da postura assumida pelo professor, ou seja, este deve manter sempre os alunos no seu campo de visão, circular pelo espaço de aula de uma forma atenta e utilizar períodos de instrução relativamente curtos e claros. No caso de ser introduzida uma nova matéria, seguindo as orientações do professor orientador da escola, torna-se benéfico recorrer ao estilo de ensino por comando, pois este facilita a identificação das valências e dificuldades de cada aluno, além de ser eficiente no tempo. Em contrapartida, nas matérias em que os alunos já apresentam algum domínio, é favorável a utilização do estilo de ensino por tarefa, tendo em conta o número de alunos e recursos materiais que se encontram disponíveis. A utilização do estilo de ensino por tarefa permite que o professor aumente o número de *feedbacks* individuais direcionados para o foco de aprendizagem e potencie um elevado tempo de envolvimento motor, que se poderá traduzir em tempo potencial de aprendizagem. Por fim, caso a turma permita, os alunos deverão ser utilizados como agentes de ensino, permitindo o fornecimento de autonomia a um ou mais alunos,

exercendo algumas funções do professor, mediante o seu controlo. *“Tudo isto contribui para melhorar a disciplina e a cooperação, para aumentar a atividade, o empenhamento e a alegria dos alunos”* (Bento.2003, p.136). A parte final da aula equivale a 10-15% do tempo de aula, e visa fundamentalmente o retorno à calma dos alunos. Nesta parte da aula é utilizado o questionamento como método de ensino, permitindo a verificação dos conteúdos assimilados durante a aula e nas aulas anteriores (domínio cognitivo), é realizada uma preleção final onde são salientados os conteúdos abordados e feito um balanço do aproveitamento dos alunos. Como membros ativos da gestão da aula, os alunos deverão ainda colaborar na arrumação/transporte do material utilizado na aula e só depois poderão dirigir-se para os balneários, mediante autorização do docente responsável.

Cada plano de aula foi acompanhado por uma fundamentação prévia à lecionação da aula, com as justificações de todas as escolhas didático-metodológicas, em termos de organização da tarefa, objetivos a atingir e estratégias/estilos de ensino a ser utilizados. Esta tarefa é fundamental para que os professores possam refletir sobre as melhores opções a utilizar no sentido de alcançar os objetivos previamente estabelecidos para cada sessão de ensino. Após a lecionação das aulas, no plano de aula era do mesmo modo efetuada uma reflexão, levando o professor a assumir uma posição crítico-reflexiva acerca da sua intervenção pedagógica, salientando as decisões de ajustamento que efetuou, aspetos positivos, aspetos negativos, dimensões de aperfeiçoamento e o alcance ou não, pelos alunos, das metas previamente estabelecidas.

Em suma, é importante referir que o plano de aula, apesar de ser o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (Bento, 2003, p.101), é um documento de carácter aberto, ou seja, passível de alterações.

2.2. Realização

Depois das tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino (Quina, 2009). É nesta dimensão de docência que o professor coloca em prática tudo o que foi previamente estabelecido na dimensão anterior, adotando uma postura entusiasta e procurando desenvolver relações com todos os membros da comunidade escolar de forma a contribuir para o trabalho em

equipa. Este momento é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois o alcance dos objetivos pelos alunos depende dos acontecimentos que ocorrem na aula, em coordenação com o docente responsável.

Segundo Quina (2009), as aprendizagens dos alunos dependem fundamentalmente da interação entre vários fatores. O tempo de empenhamento motor em conjunto com a instrução exerce uma influência notória nas aprendizagens dos alunos. A organização, disciplina e o clima relacional são responsáveis pela criação de condições favoráveis à otimização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e instrução. Também Siedentop (1998) vai ao encontro desta conceção, afirmando que o professor eficaz é aquele que dirige os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à aprendizagem.

A intervenção pedagógica apresenta um papel fundamental para que os processos planeados sejam eficazes. Posto isto, torna-se necessário aprofundar as quatro dimensões de intervenção pedagógica que agem em conformidade, em todas as aulas.

2.2.1. Instrução

A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos ou técnicas de intervenção pedagógica que integram o repertório do professor no sentido de informação substantiva, sendo eles, a preleção, o questionamento, o *feedback* e por último a demonstração.

“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades e objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre o quê, o como e o porquê fazer” (Quina, 2009, p.90).

Posto isto, a instrução apresenta como principais pilares de desenvolvimento a diminuição do tempo passado em explicações, acompanhamento da prática subsequente ao *feedback*, aperfeiçoamento do *feedback* pedagógico, aumento da diversidade do *feedback* pedagógico positivo, apoio e controlo ativo da prática dos alunos, utilização dos alunos como agentes de ensino, garantia da qualidade e pertinência da informação e utilização do questionamento como método de ensino.

No que concerne à preleção esta deve ser o mais curta quanto possível, clara e adequada ao contexto, no sentido de aumentar o tempo para a atividade física específica e potenciar o tempo de envolvimento motor dos alunos. O facto das preleções serem focadas e significativas, permite ao aluno compreender a informação e quais os aspetos relevantes da matéria salientada, prevendo o que o professor espera concretamente da sua execução. Em suma, tudo isto proporciona uma diminuição do tempo passado em explicações durante a aula e permite rentabilizar ao máximo o tempo útil da aula.

Relativamente ao domínio dos *feedbacks*, estes devem ser essencialmente descritivos e prescritivos, utilizando conteúdos específicos sob a forma auditivo-visual, dirigidos ao aluno de forma individual ou em grupo, com uma linguagem clara e simples, de modo a concentrar a atenção dos alunos e permitir que estes retenham a informação transmitida. No caso de existirem erros na realização de um gesto técnico ou tarefa proposta, o professor deve intervir de imediato, identificar quais os erros cometidos e prescrever *feedback* pedagógico direcionado para o foco de aprendizagem, de forma a influenciar a resposta motora do aluno na tarefa, tendo em conta os objetivos definidos. Posteriormente o ciclo de *feedback* deve ser fechado, verificando se existiu alteração ou manutenção do comportamento. Se o comportamento se manteve, o professor deve prescrever um novo *feedback*, acompanhando a execução do aluno com palavras-chave e se necessário recorrer ao *feedback* quinestésico com a manipulação do aluno, pois na faixa etária específica é frequente existirem alunos sem qualquer tipo de consciência corporal, o que dificulta a reprodução coordenada dos gestos técnicos de acordo com a melhor técnica.

“O feedback é uma fonte de informação que, conjuntamente com outra - o envolvimento -, põe à disposição do canal central de tratamento da informação do aluno os dados necessários para a produção e fixação de respostas motoras adequadas” (Quina, 1995, p.10).

É muito importante que o professor se concentre no essencial, e face à prestação motora do aluno, identifique o aspeto determinante da respetiva prestação e forneça uma ou duas informações sobre a mesma. Caso seja pretendido fornecer um *feedback* meramente informativo, o professor deve abster-se de qualquer tipo de

avaliação ou informação que possa distrair o aluno da ideia central. Muitas das vezes, é notório no professor inexperiente o excesso de *feedback* em termos de quantidade e não na pertinência que veicula, como também relegar para segundo plano uma retroação acerca de conteúdos mais subjetivos, com uma análise e apreciação mais difícil, pelo que se torna uma fragilidade a combater com o Estágio Pedagógico.

A utilização dos alunos como agentes de ensino torna-se uma estratégia a pôr em prática, mediante as características da turma, permitindo melhorar a disciplina, cooperação entre os alunos, aumentar a criatividade e o empenho nas aulas. Nas aulas de Educação Física existem *“possibilidades variadas de incluir os alunos na preparação e realização do processo de ensino, de contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia e sentido de responsabilidade. Assim os alunos têm oportunidade de assumir tarefas organizativas como chefes de grupos, como responsáveis por material, tarefas de orientação do aquecimento corporal, de apresentação de soluções para situações de exercitação, de colaboração no controlo e na avaliação, etc.”* (Bento, 2003, p.136).

O questionamento como estratégia de ensino, enquadrado na dimensão instrução, possibilita o envolvimento ativo do aluno na aula, estimulando em simultâneo a reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem, o que permite ao professor verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos (domínio cognitivo). É de realçar que as questões devem ser formuladas seguindo uma ordem lógica e sequencial, adaptadas aos alunos e que solicitem uma resposta simples. Por outro lado, no decorrer das aulas, o docente deve incentivar, valorizar e oferecer oportunidades para que os alunos coloquem dúvidas e formulem questões.

Por último, a utilização da demonstração constitui uma técnica imprescindível, pois permite a comparação da execução do próprio aluno, com a do modelo. Esta deverá ser utilizada sempre que o professor considerar pertinente e oportuno, proporcionando aos alunos uma imagem mental da execução ideal do gesto técnico. Os professores são responsáveis pela demonstração, constituindo o modelo, ou poderá ser solicitado um aluno que apresente um melhor desempenho. Torna-se importante a posição a adotar pelos alunos, proporcionando uma visualização da demonstração na sua totalidade e se possível do mesmo ângulo. Aquando da

exposição das tarefas, é importante que sejam fornecidas algumas componentes críticas importantes e os respetivos critérios de êxito, bem como os erros a evitar, para que o aluno oriente a sua ação na realização das várias habilidades motoras propostas. Numa fase inicial a habilidade deverá ser demonstrada a uma velocidade reduzida, e no final à velocidade normal de execução, o que visa proporcionar uma informação visual que ajude o aluno a compreender o que é pretendido, em coordenação com a explicação (Rosado & Mesquita, 2009).

Em suma, na dimensão instrução, todas as vertentes foram trabalhadas para que os alunos aumentassem o tempo de empenhamento motor, o que poderá traduzir-se em tempo potencial de aprendizagem, e minimizados os tempos destinados à instrução, potenciando um desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

2.2.2. Gestão

“O tempo de aula deve ser aproveitado de forma a oferecer ao aluno uma máxima possibilidade de participação...” Bañuelos (1992, p. 266).

No que diz respeito à dimensão gestão, torna-se fundamental usar o tempo de aula de forma eficaz, potenciando o envolvimento motor dos alunos nas tarefas da aula. A ação do professor deve ser conduzida no sentido de ser diminuído o tempo gasto na organização das tarefas bem como na transição entre as mesmas, através da definição de regras comportamentais e sinais de reunião e/ou transição. Uma boa organização permite que os alunos avancem continuamente de um objetivo para outro, e se encaminhem para os pontos fulcrais da aprendizagem e exercitação. Possibilita também ao professor uma direção consciente do processo de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

As condições de organização são indispensáveis para o sucesso pedagógico, no entanto, a organização não é o essencial das aulas. O essencial é potenciar o máximo de prática aos alunos, diminuindo o tempo gasto em gestão. Segundo Pierón (1992), o professor deve promover a automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula através da familiarização dos alunos com os recursos existentes e estabelecimento de sinais diferenciados de organização; procurar formas rápidas e eficazes de formação de grupos de trabalho; ser preciso e rápido na colocação do material, designando alunos para ajudar no procedimento;

programar tempo para as várias atividades da aula; reduzir ao necessário o tempo gasto em organização; adotar um posicionamento adequado nos momentos destinados à organização, pois estes são propícios ao aparecimento de comportamentos inapropriados (comportamentos desviantes).

Posto isto podemos concluir que a dimensão gestão é fortemente afetada pela qualidade de instrução e disciplina, ou seja, na aula torna-se fundamental controlar o clima emocional da turma, os comportamentos dos alunos (prever comportamentos inapropriados) e gerir as situações de aprendizagem da melhor forma.

No decorrer das aulas, o professor deve procurar maximizar o tempo de aprendizagem dos alunos, colocando em prática algumas estratégias. No decorrer do Estágio Pedagógico foram sugeridas pelos professores orientadores e realizadas algumas técnicas, tais como, o professor deve ser pontual, iniciando e terminando as aulas à hora estipulada; montar antecipadamente o material, sempre que lhe for possível; realizar uma breve instrução definindo os objetivos da presente aula; propor a realização de um aquecimento específico que permita elevar as capacidades físicas dos alunos e preparar as articulações solicitadas na aula; circular pelo espaço de aula, mantendo sempre todos os alunos no seu campo de visão; fornecer *feedback* subsequente à prática e se possível individualizado; reduzir os tempos de espera e transição entre tarefas; prever comportamentos inapropriados e no final da aula realizar um balanço, onde poderá ser utilizado o questionamento como método de ensino.

Em suma, uma boa organização facilita as condições de ensino e aprendizagem, sendo a essência das aulas a atividade dos alunos como condição indispensável do sucesso pedagógico (Quina, 2009, p.106).

2.2.3. Clima/ Disciplina

A dimensão clima/ disciplina diz respeito às relações interpessoais, relações humanas e ao ambiente criado na aula. Ambas as dimensões assumem uma preocupação em promover comportamentos responsáveis, nomeadamente aceitar as consequências dos compromissos assumidos, demonstrar e exigir comportamentos baseados em valores e padrões éticos explícitos baseados na cooperação entre os alunos, inculcando nos mesmos uma atitude ativa de

aprendizagem, num clima positivo e agradável, criando condições de funcionamento facilitadoras da aprendizagem.

De uma maneira geral, os comportamentos dos alunos podem dividir-se em comportamentos relacionados com a tarefa e comportamentos fora da tarefa. Dentro dos comportamentos relacionados com a tarefa, os alunos podem assumir um comportamento exemplar, realizando tudo conforme o prescrito pelo professor, ou assumir um comportamento não tão exemplar, modificando repetidamente a tarefa no sentido de prejudicar o bom funcionamento da aula. *“O aluno especialista na modificação de tarefas parece estar mais interessado em averiguar o nível de tolerância do professor do que em aprender e dominar as atividades de aprendizagem”* (Piéron, 1992, citado por Quina, 2009, p.108). Dentro dos comportamentos fora da tarefa existe um grupo de alunos que se designa por espetadores competentes, pois apresentam-se no local de prática, simulam o início da realização do exercício mas só o concluem mediante o controlo do professor.

Em suma, os comportamentos podem agregar-se em comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados. Os comportamentos apropriados potenciam um clima relacional positivo, com a existência de comportamentos que conduzem à realização dos objetivos da aula. Os comportamentos inapropriados desenvolvem um clima negativo entre professor-aluno e aluno-professor, dividindo-se em comportamentos fora da tarefa e comportamentos de desvio. Os comportamentos fora da tarefa relacionam-se com todas as atitudes de abandono da atividade, modificação das tarefas, entre outras, os comportamentos de desvio são todas as atitudes antissociais que possam desenvolver uma desordem disciplinar, tais como, agredir verbalmente um colega e/ou professor, desrespeito para com o material utilizado na aula, desobedecer ao professor, entre outros.

Estas dimensões encontram-se fortemente conectadas, sendo fortemente afetadas pela dimensão gestão, ou seja, o professor que prevê comportamentos de desvio e organiza a aula de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e conseqüente aumento de *feedback*, terá uma maior probabilidade de verificar uma diminuição dos comportamentos inapropriados nos seus alunos. Pois de acordo com Pierón (1992, citado por Quina, 2009, p.110) *“a grande maioria dos comportamentos inapropriados surge quando os alunos não têm nada que fazer,*

quando os alunos passam longos períodos inativos nas filas à espera de vez para realizarem a atividade, sentados no banco à espera de vez para jogarem, durante os longos períodos de organização ou de instrução”. Caso os comportamentos inapropriados se mantenham, o professor deve sempre ignorar os comportamentos fora da tarefa, visto que se referem a comportamentos como o incumprimento de regras relativas às instruções do professor e intervir mediante os comportamentos de desvio (comportamento de indisciplina), repreendendo os alunos de forma verbal ou castigando os mesmos. Se o professor recorrer à punição, esta deve ser pertinente, no momento correto, adequada à gravidade do comportamento e eficaz. O professor deve ser justo e coerente, aplicando mesma punição para situações semelhantes. No final do castigo deve esclarecer ao aluno o porquê de o ter posto em prática.

Torna-se fundamental que o professor consiga criar um clima de aula positivo e motivador, com um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Este tipo de clima vai permitir que haja uma interação maior entre alunos e entre aluno-professor, propício a boas aprendizagens sem comportamentos inapropriados a interferirem no decorrer da aula. Tudo isto depende em grande parte do professor, da sua personalidade e das suas atitudes face ao ensino da Educação Física.

“Múltiplos estudos, realizados no âmbito da eficácia do ensino, têm vindo a demonstrar que os professores mais eficazes promovem o desenvolvimento dos alunos num clima afetivo, caloroso, estimulante e positivo” (Quina, 2009, p. 113).

2.2.4. Decisões de Ajustamento

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela sua incerteza e imprevisibilidade, resultante do contexto específico do momento. Por muito que o professor seja crítico e reflita sobre todas as etapas do planeamento, existem constrangimentos que surgem nas aulas de Educação Física que não são passíveis de ser previstos, tais como, condições climatéricas adversas que não permitam lecionar a aula no espaço definido, número de alunos diferente do esperado, limitação do material, motivação e interesse dos alunos, ou mesmo um exercício que não está a surtir o efeito desejado. Tudo isto põe à prova a ação do professor e desenvolve-se com a experiência.

“A competência profissional do professor é identificada na sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela arte profissional”. (Pacheco e Flores, 1999, p.25)

Assim, o professor deve trabalhar no desenvolvimento de competências técnico-profissionais sobre os contextos e sobretudo sobre a sua atuação pedagógica, para que sejam valorizadas as oportunidades profissionais e haja uma maior confiança para enfrentar novas situações. As reflexões posteriores em relação às aulas permitem um controlo da atividade pedagógica do professor e um controlo permanente da qualidade do ensino, no sentido de ser aperfeiçoado o processo para garantir eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.

Ao longo do Estágio Pedagógico é frequente a necessidade de serem realizadas decisões de ajustamento, pelo que é fundamental a supervisão dos orientadores no sentido de validar a qualidade das mesmas. Ao nível do planeamento, foram efetuados reajustes a nível macro, meso e micro. O plano anual (nível macro) ao longo do ano letivo sofreu alterações em relação ao número de aulas destinadas à lecionação de determinada unidade didática, afetando na mesma proporção o reajuste a nível meso, pois as unidades didáticas numa fase inicial foram divididas por um número de aulas equitativo, alterado posteriormente, mediante as dificuldades demonstradas pelos alunos. Os planos de aula (nível micro) constituíram a fase de planeamento onde existiram mais decisões de ajustamento, justamente pelo facto de constituírem apenas um guião e/ou mapa da aula, passível de alterações mediante as respostas dos alunos ao nível das várias dimensões da sua personalidade.

Todas as alterações foram efetuadas com o objetivo de garantir o máximo de tempo de prática efetiva dos alunos, no sentido de cumprir os objetivos gerais e específicos delineados anteriormente e garantir assim a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

“A reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização” (Bento, 2003, p.174).

2.2.5. Observação das aulas

No início do ano letivo ficou acordado com o professor orientador de escola e faculdade, que enquanto Núcleo de Estágio assistiríamos a todas as aulas dos elementos que constituem o núcleo, bem como as aulas do professor orientador da escola. A observação das aulas seria acompanhada por uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica de cada professor relativamente às várias dimensões de docência.

Com o intuito de se tornar mais fácil o registo e análise das observações da aula, o Núcleo de Estágio elaborou uma folha de registo (Anexo IV) dividida nas várias dimensões de docência, sendo efetuada uma avaliação qualitativa, juntamente com uma reflexão crítica pormenorizada.

O facto de terem sido realizadas inúmeras observações e reflexões de aula, permitiu estimular a capacidade de reflexão e análise dos professores estagiários, no sentido de desenvolver a prática pedagógica e melhorar a atuação pedagógica enquanto docentes inexperientes. Esta evolução verifica-se tanto para aquele que observa a aula, bem como para o professor que é observado e sujeito à transmissão de *feedbacks* pertinentes alusivos às diferentes dimensões da prática pedagógica. Torna-se interessante verificar a atuação dos colegas perante situações integradas num contexto diferente daquele em que se verifica a nossa ação.

“Aumentando as habilidades, enquanto professor irá aumentar a autoconfiança e também irá gradualmente adquirir a capacidade de antecipar acontecimentos que poderão eventualmente ocorrer nas aulas” (Frontoura, 2005, p.18).

2.3. Avaliação

Avaliar significa recolher dados de uma forma sistemática, para que seja possível a realização de um juízo de valor que possibilite uma determinada tomada de decisão. Neste caso, o professor avalia para que a sociedade seja informada acerca da rendibilidade dos investimentos realizados na educação, para informar o aluno sobre o seu desempenho e acima de tudo para verificar a eficácia da sua ação, ou seja, testar se a estratégia utilizada está a surtir o efeito desejado.

“Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (Bento, 2003, p.175).

Em relação à avaliação, o professor deve criar instrumentos que possibilitem a execução do processo avaliativo, nos diferentes momentos em que ocorre, para cada unidade didática a ser lecionada. O processo avaliativo, segundo Mateo (2000) apresenta oito fases, tais como definir os objetivos da avaliação, selecionar as tarefas a ser realizadas pelos alunos, definir os critérios de realização das tarefas e os padrões de desempenho, recolher informações sobre as execuções dos alunos, informar o aluno (*feedback*) e por fim tomar decisões.

A avaliação apresenta assim três funções, a de orientar a evolução futura do aluno, mais conhecida por avaliação diagnóstica, a função de regular os processos de aprendizagem, essencial para proceder a ajustes necessários, vulgarmente chamada de avaliação formativa e por fim a função de certificar ou validar competências, atribuindo aos alunos uma classificação acerca dos saberes adquiridos por cada um, designada por avaliação sumativa.

Em relação à Educação Física, a avaliação é realizada recorrendo aos objetivos definidos para cada ciclo de estudos e respetivo ano de escolaridade, funcionando como principais referências em todo o processo de ensino. Estes permitem que os professores adquiram dados acerca da qualidade do trabalho letivo, ou seja, os objetivos alcançados. Em suma, designa-se a avaliação do produto mediante o cumprimento dos objetivos gerais e específicos delineados anteriormente.

“Os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a atividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios” (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2011, p.4).

Segundo Bento (1998), a avaliação em Educação Física desenvolve-se em três domínios: cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. Os critérios de avaliação elaborados, pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, não utilizam os mesmos propósitos, dividindo apenas no domínio sócio afetivo (atitudes e valores) e domínio motor, onde se encontra inserido o domínio cognitivo. Tal método, de certa forma, vai ao encontro da lógica proposta por Bento.

2.3.1. Avaliação Diagnóstica

“Primeiro momento do processo avaliativo, que pretende determinar o nível de um aluno em relação a determinados parâmetros” Sánchez (1996, p.30).

A avaliação diagnóstica permite verificar se o aluno possui o domínio de pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de uma unidade didática específica, ou seja, se o aluno apresenta as bases para adquirir aprendizagens com um grau de complexidade superior. Esta função da avaliação torna-se fundamental, pois é o ponto fulcral de todo o processo avaliativo. É neste momento que o professor determina quais os conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias se adaptam ao nível de aprendizagem real dos alunos, no sentido de potenciar a diferenciação pedagógica. Os conteúdos, objetivos e métodos a utilizar não podem ser concebidos e escolhidos numa atitude isolada e abstraída da constelação de fatores e condições dos intervenientes no processo de ensino.

Relativamente à avaliação diagnóstica, os instrumentos utilizados foram elaborados pelo Núcleo de Estágio de Educação Física (Anexo VI), de forma a uniformizar o ensino, e esta ocorreu na primeira aula de cada unidade didática, com o objetivo de recolher dados e averiguar o nível de proficiência dos alunos, individualmente e geral, no que diz respeito aos objetivos estabelecidos no Programa Nacional de Educação Física.

O registo desta avaliação foi realizado através da observação direta, isto é, os alunos executavam as tarefas propostas e os professores estagiários, em conjunto com o professor orientador, registavam os valores atribuídos a cada aluno. Esta avaliação é importante para o professor pois permite averiguar a posição do aluno face às aprendizagens anteriores, ou seja, a presença ou ausência de pré-requisitos que servem de base para novas aprendizagens e a posição do aluno face a aprendizagens futuras.

Tudo isto permite ao professor idealizar um suporte para tomar decisões posteriores. Deste modo, poderá escolher as matérias a lecionar bem como os processos de ensino que melhor se adaptam aos alunos e suas características. A avaliação diagnóstica é então o processo que vai auxiliar o professor na condução da sua intervenção pedagógica, por isso, é fundamental que esta seja efetuada com o máximo rigor. O principal objetivo é adequar todo o processo de ensino-aprendizagem aos alunos, de acordo com as suas características e capacidades individuais, colmatando as suas limitações e potenciando a individualização do ensino e diferenciação pedagógica.

2.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa permite ao professor recolher dados de uma forma contínua ao longo do ano com o objetivo de valorar os processos no final do ano letivo, ou seja, regula a ação do professor mediante o processo de ensino e o de aprendizagem. Os registos efetuados são interpretados numa perspetiva criterial, ou seja, mediante os objetivos de aprendizagem traçados anteriormente, identificando os pontos fortes e fracos de cada aluno, potencializando-os com medidas de apoio. No entanto, dificilmente existirão mudanças ao nível da prática pedagógica se o docente não compreender o que deverá apoiar e desenvolver.

“Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2006, p.22).

Os instrumentos utilizados para a realização deste momento avaliativo foram elaborados pelo Núcleo de Estágio (Anexo VII) e postos em prática durante todas as aulas, recorrendo à avaliação formativa informal, no entanto, a avaliação formativa é realizada formalmente numa aula relativa a cada unidade didática (avaliação formativa formal). A avaliação formativa informal foi efetuada em todas as aulas, sendo registadas as principais dificuldades sentidas pelos alunos nas determinadas matérias, em relação a cada modalidade abordada. A avaliação formativa formal, como disse anteriormente, realizou-se em momentos específicos das várias unidades didáticas, com o objetivo de ser observado e registado o ponto de situação da evolução dos alunos. Os instrumentos postos em prática pelo Núcleo de Estágio

diferiram mediante a formalidade da avaliação, ou seja, para o registo das informações referentes à avaliação formativa informal, os professores estagiários utilizaram grelhas de registo recorrendo a uma escala quantitativa (1 – 5) e qualitativa, de forma a uniformizar os dados e por outro lado obter o máximo de informações pertinentes para os vários domínios de aprendizagem. Para o registo das informações referentes à avaliação formativa formal, foram implementadas grelhas estruturalmente idênticas às utilizadas na avaliação sumativa, para que posteriormente fosse possível confrontar os valores e retirar conclusões mais sustentadas acerca da evolução dos alunos.

“Para se garantir a apropriação segura e duradoura da matéria, o controlo e a avaliação do rendimento dos alunos constituem um pressuposto fundamental, bem como um meio pedagógico importante para o desenvolvimento” (Bento, 2003, p. 133). No entanto, é de salientar que esta avaliação não visa classificar os resultados das atividades de aprendizagem dos alunos, apesar de estar implícito o convite a correções, progressos, verificar o que foi alcançado e o que ainda não é dominado pelos discentes.

O objetivo destas informações é, em função dos progressos ou dos problemas de aprendizagem demonstrados pelos alunos, adaptar a ação pedagógica do professor. Segundo Fernandes (2006, p.23) *“trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”*.

Esta avaliação torna-se bastante benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, visto que além de nos informar sobre a evolução dos alunos em cada matéria, permite-nos identificar as principais dificuldades sentidas e possíveis necessidades. Este momento de avaliação é fortemente inspirado em concepções cognitivistas, construtivistas e socioculturais de aprendizagem, pelo que não se limita a verificar a consecução dos objetivos comportamentais.

“Os professores que agem assim não apenas orientam os alunos para os aspetos essenciais do ensino, mas também desenvolvem, simultaneamente, a sua capacidade de aprendizagem autónoma” (Bento, 2003, p. 134).

2.3.3. Avaliação Sumativa

“O processo de ensino/aprendizagem está direcionado para o alcance de resultados, para o alcance de objetivos” (Bento, 1987, citado por Quina, 2009, p.117).

A avaliação sumativa permite aferir resultados de toda a aprendizagem, valorando processos terminados, ou seja, a finalidade desta avaliação é determinar o valor do produto final. Funciona como um complemento às outras avaliações e de certa forma é a adaptação do aluno ao sistema. Foi posta em prática nas últimas aulas de cada unidade didática, com o objetivo de ser determinado o grau em que se alcançaram os objetivos previstos e valorar positiva ou negativamente todo o processo. Esta avaliação permite ao professor realizar, posteriormente, um balanço de cada unidade didática, comparando os dados obtidos com as metas propostas inicialmente de acordo com a avaliação inicial e permite introduzir correções no processo de ensino para as matérias seguintes.

“A função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.30).

Muitas vezes, o significado de avaliação sumativa e avaliação formativa é aglomerado pois os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências dos vários momentos de avaliação. Tal tendência nutre nos alunos o propósito de competição entre eles, em detrimento do auto-crescimento e desenvolvimento. Ambas as modalidades de avaliação partilham a sua natureza criterial, pois organizam-se mediante um conjunto de critérios, porém a avaliação sumativa também é normativa, pois compara as aprendizagens realizadas pelos alunos com uma média, um exemplo ou até um grupo. Como futuros professores profissionais de Educação Física, neste Estágio Pedagógico, orientamos a nossa ação pedagógica para que esta problemática não fosse posta em prática nas nossas turmas, a favor da dicotomia avaliação formativa e avaliação sumativa, que apresentam diferentes particularidades e funções no processo avaliativo.

Quanto aos instrumentos de avaliação sumativa, estes foram elaborados pelo Núcleo de Estágio e adaptados às características de cada turma, tendo em conta os

objetivos propostos (Anexo VIII). A escala quantitativa utilizada foi de 1 – 5 valores, como o acontecido na tabela relativa à avaliação formativa, permitindo a comparação dos desempenhos dos alunos em cada momento avaliativo, verificando o alcance ou não das metas previamente definidas. Na recolha de dados, como acontecido na avaliação diagnóstica, a mesma ocorreu em coordenação com os professores estagiários, para as respetivas turmas do 7º ano, facilitando a realização de um processo avaliativo mais rigoroso e imparcial.

“Uma primeira possibilidade de adquirir dados acerca da qualidade do trabalho letivo será então um controlo dos resultados obtidos pelos alunos, isto é, dos objetivos alcançados. Em linguagem específica das ciências do ensino, tal é designado por análise/avaliação do produto” (Bento, 2003, p.181).

Em suma, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento, salientando a distância a que se encontram da meta a partir dos dados recolhidos na avaliação dos três domínios de aprendizagem. De uma forma geral, proporciona uma informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos ao longo de todo um processo educativo (Anexo IX).

A título de exemplo, encontram-se no Anexo IX as tabelas que foram utilizadas no presente ano letivo para a avaliação dos alunos do 7ºA no 1º período letivo.

2.3.4. Autoavaliação

No início do ano letivo é imprescindível que o professor clarifique os objetivos definidos e apresente os critérios de avaliação aos alunos, de forma a potenciar uma participação ativa dos alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. O momento da autoavaliação funciona também como uma regulação das aprendizagens, como outros processos tais como, avaliação formativa e coavaliação entre pares. Constitui um processo de regulação, visto ser um processo interno ao próprio sujeito, onde este olha de uma forma consciente e crítica para aquilo que faz, enquanto faz.

É um processo sustentado na meta cognição, através de um processo mental interno, no qual o indivíduo toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua ação.

“É a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95).

A ficha de autoavaliação fornecida pelo professor orientador João Gandum (Anexo V) e utilizada pelos professores estagiários foi preenchida pelos alunos na última aula de cada período, sendo constituída por diversos parâmetros, onde o aluno usufrui de 5 opções de escolha (Nunca, Raramente, Às vezes, Muitas Vezes, Sempre).

Posto isto e indo ao encontro do que disse anteriormente, pretende-se que o aluno faça uma reflexão prolongada do respetivo período letivo nos vários domínios (psicomotor, cognitivo e sócio afetivo), de forma a avaliar a sua própria prestação tendo em conta os critérios definidos no início do ano letivo. Segundo Pacheco (1994), a integração da autoavaliação no processo de avaliação escolar confere ao aluno um estatuto diferente, pois dá-lhe uma certa autonomia na aprendizagem e responsabiliza-o pela condução do seu percurso, com a ajuda do professor.

2.3.5. Critérios de Avaliação

A avaliação sumativa só é possível mediante a existência de critérios de avaliação, ou seja, para que os encarregados de educação, diretora de turma e sociedade sejam informados acerca da rendibilidade dos processos educativos, os professores têm que uniformizar o ensino, de modo que a avaliação seja justa e coerente para todos os alunos.

Os critérios de avaliação funcionam assim como indicadores de reconhecimento do sucesso, a partir do qual os alunos são qualificados mediante a participação nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos específicos e gerais do seu desempenho nas situações de prova.

De acordo com o que foi determinado pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, os parâmetros e critérios de avaliação são definidos de acordo com os diferentes domínios da personalidade do aluno, ou seja, domínio psicomotor, domínio sócio afetivo e domínio cognitivo. O domínio psicomotor e cognitivo

encontram-se na mesma parcela, assumindo a percentagem mais acentuada com um valor de 80% da nota final. Associado aos conhecimentos e comportamentos motores dos alunos, a avaliação final destes resulta também de uma percentagem de valores que provêm das atitudes e valores que estes apresentam durante as aulas de Educação Física. Este domínio (20%) divide-se em quatro partes fundamentais: pontualidade (5%); responsabilidade (5%); participação/ cooperação (5%) e o cumprimento de regras (5%).

A classificação final da disciplina de Educação Física resulta da média aritmética das classificações do primeiro e segundo períodos, de forma a manter o carácter contínuo da avaliação.

CAPÍTULO III – COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

As dimensões éticas são importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional (Caetano & Silva, 2009).

Na lecionação das aulas de Educação Física, o professor deve ser justo e promover aprendizagens curriculares similares, ou seja, o docente deve adaptar-se ao contexto onde está inserido, no sentido de estimular um ensino inclusivo onde todos os alunos são submetidos às mesmas condições de aprendizagem. O processo educativo, de modo a garantir o bem-estar de todos os alunos, deve desenvolver em cada um deles as componentes da sua identidade individual e cultural.

Além de apresentar a função específica de ensinar, o professor tem o dever de educar recorrendo ao saber próprio e reflexão partilhada, no sentido de fomentar nos alunos a autonomia que facilitará a sua inclusão na sociedade (deveres cívicos), inculcar valores culturais e pessoais enquanto membros da comunidade educativa, tais como, o respeito pelo outro, de forma a combater os processos de exclusão e discriminação.

No Estágio Pedagógico, aquando da lecionação das aulas, tentamos ser o mais imparcial possível e evitar juízos de valor associados ao passado desportivo de cada aluno e/ou empenho demonstrado nas aulas de Educação Física, pois é fundamental que todos os alunos sejam submetidos às mesmas condições de aprendizagem, porém estas devem ser adaptadas às características individuais de cada um (diferenciação pedagógica).

3.1. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

O professor, através de um rigor científico e metodológico, deve promover nos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, garantindo aprendizagens no âmbito dos objetivos traçados inicialmente. Nas suas aulas, o docente enquanto profissional, deve utilizar não só os saberes relacionados com a sua disciplina, mas também saberes multidisciplinares e transversais adequados ao nível de ensino em questão, fomentando nos alunos o trabalho individual e em equipa, recorrendo à experimentação sempre que possível. É de realçar que experimentação não é sinónimo de aprendizagem, contudo, a repetição continuada da experimentação leva à perfeição e conseqüente aprendizagem.

Atualmente é frequente existirem turmas heterogêneas, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, visto que se torna mais difícil definir as estratégias a utilizar, de acordo com as características dos vários alunos. Também a quantidade de alunos por turma condiciona o processo de ensino, pois a falta de recursos materiais nas escolas portuguesas é um inconveniente muito frequente. Para que os objetivos propostos de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) sejam atingidos, o professor tem que potenciar o desenvolvimento de um clima positivo com os alunos e cumprir com as tarefas profissionais a ser desempenhadas no seu processo enquanto docente. Em todas as aulas, deverão estar definidas regras de conduta, para que exista sempre respeito mútuo, cooperação entre colegas e aluno-professor. Tudo isto é preponderante e favorável à aprendizagem, pois os alunos apresentam-se confiantes nas capacidades demonstradas pelo professor, bem como interessados em superar-se em todas as tarefas propostas na aula. Como tem vindo a ser referido, a utilização da avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação é bastante importante para todo o processo de ensino, pois funciona como um elemento promotor de ensino,

permitindo a avaliação das metodologias utilizadas para o alcance dos objetivos gerais e específicos.

3.2. Participação na escola e relação com a comunidade

O professor, exerce a sua atividade profissional, de acordo com a escola como instituição educativa e no contexto onde esta se insere, perspetivando a instituição e a comunidade como ambientes de promoção da educação inclusiva e intervenção social. Este deve ajudar no desenvolvimento de projetos curriculares e práticas socioculturais, concedendo-lhes relevância para a educação e ensino dos alunos.

Enquanto membro pertencente à comunidade educativa, o professor deve favorecer as relações de respeito entre os docentes pertencentes à escola, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como a conexão positiva com outras instituições.

No âmbito da participação na escola, a comunidade escolar demonstrou-se totalmente recetiva, o que facilitou a adaptação à nova realidade. Também dentro do próprio Núcleo de Estágio a adaptação foi favorável, adotando sempre uma postura colaborativa, aceitando todas as críticas ministradas pelos colegas, bem como pelos docentes pertencentes ao Departamento de Expressões, tomando iniciativa e demonstrando uma participação ativa enquanto membro constituinte da comunidade educativa. Torna-se fundamental estabelecer relações positivas entre os vários docentes da escola, vários encarregados de educação, funcionários, entre outros, com o intuito de favorecer o trabalho em colaboração e a criação de um ambiente propício à disponibilidade e partilha.

Com o intuito de evoluir enquanto docente profissional, no Estágio Pedagógico, foram realizados estudos, pesquisas, partilhas e transmissões de conhecimentos, adaptando-os à nova realidade para que fosse possível lecionar conteúdos pertinentes e melhorar o processo ensino-aprendizagem com o sucesso desejado. Foi adotada sempre uma posição crítico-reflexiva acerca das práticas realizadas, no sentido de compreender as fragilidades e descobrir metodologias para as superar no sentido de num futuro próximo pertencer ao leque dos bons professores.

3.3. Desenvolvimento e formação profissional

O docente concebe a prática profissional como um elemento integrante da sua formação, ou seja, constrói a sua ação mediante as realizações e reflexões que realiza individualmente e em conjunto com outros profissionais. Avalia os efeitos das ações praticadas e desenvolve competências sociais e profissionais no sentido de uma perspetiva de formação ao longo da vida. Inclui no seu processo de formação a participação em projetos relacionados com o ensino e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, promovendo o trabalho em equipa com a partilha de experiências e conhecimentos.

No início do ano letivo, em conjunto com o professor orientador, foram identificadas várias falhas na formação inicial dos professores estagiários, enquanto estudantes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Ao longo do Estágio Pedagógico a busca incessante de conhecimentos, estratégias e metodologias para colmatar as fragilidades foi uma rotina diária que ajudou a desempenhar a função docente com maior rigor e qualidade.

O facto de ter estado inserida numa escola com elevado prestígio a nível nacional, permitiu um desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas através do contato com os vários docentes experientes que constituem o corpo docente da comunidade escolar.

CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

“O ensino é uma cadeia contínua de interações entre o professor e os alunos. O objetivo dessa relação é o de promover o desenvolvimento do aluno não somente como pessoa mas também como praticante de atividades corporais” (Muska Mosston & Sara Ashworth, 1985, p.22).

4.1. Tema

O tema a desenvolver no Relatório Final de Estágio recai em torno da análise da variabilidade do uso de estilos de ensino pelo professor mediante a função didática e modalidade abordada. Posto isto, será efetuada uma análise das diferenças entre os estilos de ensino utilizados numa modalidade individual (Ginástica) e numa modalidade coletiva (Basquetebol).

4.2. Pertinência do Estudo

No decorrer do Estágio Pedagógico existiu um desencadear de interesse progressivo acerca da temática que envolve os estilos de ensino. Tal interesse surgiu pelo facto de enquanto professores inexperientes sermos confrontados com a necessidade de lecionar várias modalidades, com características diferentes entre si. A indecisão sobre qual estratégia e/ou estilo de ensino a utilizar mediante a modalidade abordada e o momento específico do processo de ensino, levou a que me propusesse a estudar com mais pormenor a utilização de um determinado estilo de ensino pelo professor em prol de outro.

Ao longo da carreira profissional, muitos professores atuam como repetidores de um saber acumulado, não refletindo sobre as suas atuações enquanto formadores da sociedade, que carece de valores cívicos, culturais e pessoais enquanto membros de uma comunidade. Muska Mosston descontente com as formas de comunicação utilizadas pelos professores de Educação Física face ao ensino, propôs várias possibilidades metodológicas interessantes, no sentido de provocar alterações nas atitudes de quem ensina e quem aprende.

O conhecimento da teoria dos estilos de ensino permite que o professor possa planear e avaliar o seu trabalho de uma forma mais consciente, analisando o

comportamento de ensino dos alunos face à aplicação das várias possibilidades metodológicas, que permitem tomadas de decisão dos alunos no decorrer das aulas, importantes em qualquer relação de ensino e aprendizagem. É de reconhecer que a investigação na prática do ensino tem contribuído para que o professor desenvolva uma atitude crítico-reflexiva acerca das suas atuações (Gozzi & Ruy, 2008).

Posto isto, com este projeto pretende-se analisar as semelhanças e diferenças em termos da aplicabilidade dos estilos de ensino pertencentes ao *Spectrum*, num desporto individual, em relação a um desporto coletivo, promovendo um desenvolvimento físico, psicológico e social do aluno, no sentido de se tornar autónomo, responsável e cooperativo.

4.3. Revisão da Literatura

4.3.1. Prática Pedagógica

O Estágio Pedagógico apresenta como principal objetivo a prática pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem e formação de professores. O contacto em contexto real com o processo de ensino permite de forma orientada promover a aquisição de competências fundamentais para o sucesso da prática docente profissional num futuro próximo. É através das experiências vividas no processo de lecionação, que o professor inexperiente analisa a sua prática docente, refletindo e justificando as suas ações através da sua comparação com os critérios de profissionalismo docente.

O professor é um elemento fundamental para a construção da escola e acima de tudo da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de saberes, valores e competências essenciais à formação da identidade individual e cultural dos seus intervenientes. Desta forma, a prática docente apresenta a necessidade de ser posta em prática de uma forma crítica e consciente, sendo adaptada às características do contexto onde é aplicada. A constante reflexão e renovação das estratégias utilizadas fazem do professor, não só um profissional técnico que ensina, como também um responsável pela formação de cidadãos responsabilizados ética e moralmente.

“A Educação Física escolar constitui um meio excelente para a aprendizagem de novas habilidades, no qual as crianças se tornam mais confiantes e aumentam o

seu próprio potencial. Estes benefícios serão naturalmente acrescentados através de uma abordagem progressiva e positiva do envolvimento da criança na atividade física, que coloca as necessidades da criança em primeiro lugar, e a vitória e a competição em segundo. Uma abordagem progressiva centrada na criança em relação à atividade física e à Educação Física trará, como retorno, imensos benefícios em termos da sua saúde futura e bem-estar como adulto” (European Physical Education Association, 2002, p.5, citado por Simões, 2014, p.49).

4.3.2. Uso dos Estilos de Ensino

O comportamento ou postura que o professor assume face ao que deseja ensinar aos alunos e à estrutura de aprendizagem, define-se como estilo de ensino. Existem inúmeros tipos de estilos de ensino que variam consoante a interação entre o professor e o aluno, ou seja, variam consoante o nível de independência do aluno na execução de uma determinada tarefa.

A utilização de um determinado estilo de ensino pelo professor em prol de outro deverá ter em conta uma sequência de tomadas de decisões, tais como: os objetivos gerais e específicos da aula relacionados com os conteúdos e o comportamento humano; metodologia a ser utilizada; sequência de tarefas; motivação da turma; processos de avaliação, etc. Ou seja, as decisões do professor ocorrem antes, durante e após as situações de ensino, evidenciando um equilíbrio entre ação e intenção.

A escolha de um estilo de ensino atribui ao aluno um determinado papel, condicionando a sua relação com a tarefa, bem como a interação com os colegas, podendo influenciar a quantidade e qualidade das condições de execução dos vários exercícios. Posto isto, o professor deve procurar dominar vários estilos de ensino como um meio de compreensão para potenciar aprendizagens mais complexas através da sua manipulação e adaptação às características específicas dos alunos.

Muska Mosston, na década de 60, desenvolveu uma teoria sobre a relação professor-aluno e aluno-professor, representando-a através de um *Spectrum* de estilos de ensino. Mosston (1990, citado por Gozzi & Ruete, 2009, p.117) afirma que o *“Spectrum é uma teoria que analisa a estrutura de tomada de decisões num comportamento de ensino e suas conexões. Mosston (1966) acreditou que a*

identificação e o esclarecimento desta estrutura seria extremamente benéfico, tanto para o professor, como para o aluno”.

4.3.3. *Spectrum* dos Estilos de Ensino

Um comportamento de ensino consiste numa cadeia de decisões que se situam no tempo, pois como foi afirmado anteriormente, existe uma fase de pré-impacto, impacto e pós-impacto. A fase de pré-impacto refere-se às medidas tomadas antes da aplicação da situação de ensino e aprendizagem, a fase de impacto diz respeito às tomadas de decisão no momento da implementação em relação às tarefas de atividade e desempenho dos intervenientes. Por último, a fase de pós-impacto inclui as análises e reflexões efetuadas acerca dos resultados da fase de impacto, verificando-se o alcance ou não dos objetivos previamente definidos.

O *Spectrum* surge como uma estrutura organizativa dos estilos de ensino, mediante o relacionamento entre eles e os elementos que os constituem. Este apresenta várias opções que se adaptam às tomadas de decisão num momento específico, fornecendo aos profissionais de ensino valências fundamentais que permitem ir ao encontro das necessidades dos alunos no sentido de fomentar um clima positivo para a educação. Não existe um estilo de ensino melhor ou superior a outro, pelo contrário, completam-se entre si, contribuindo para o desenvolvimento de vários domínios, pois nenhum dos estilos de ensino consegue alcançar a totalidade dos objetivos traçados para a disciplina de Educação Física, apenas cumpre parte dos objetivos. *“O fim último do Espectro é tornar os professores mais flexíveis, mais versáteis e, sobretudo, mais conscientes e intencionais”* (Muska Mosston & Sara Ashworth, 1985, p.26).

“O Spectrum consiste em mapear os Estilos de Ensino e mostrar o relacionamento entre eles e seus elementos, bem como padrões de ensino e a conexão com outros padrões, formando assim uma estrutura unificada, a teoria dos Estilos de Ensino em Educação Física” (Gozzi & Ruy, 2008, p.362-363).

		Professor
Reprodução do conhecido	A	Ensino por Comando
	B	Ensino por Tarefa
	C	Ensino Recíproco
	D	Ensino com Autoavaliação
	E	Ensino Inclusivo
Descoberta e produção do desconhecido	F	Ensino por Descoberta Guiada
	G	Ensino por Descoberta Convergente
	H	Ensino de Produção Divergente
	I	Programa individual desenhado pelo aluno
	J	Ensino iniciado pelo aluno
	K	Autoensino
		Aluno

Quadro 4 | Espectro dos Estilos de Ensino.

O *Spectrum* atribui a cada estilo de ensino uma letra do alfabeto, variando de A até K. De A a E, os Estilos de Ensino caracterizam-se por ser de reprodução do conhecido, que visa a aquisição de conhecimentos básicos com a estimulação cognitiva dos alunos em termos de memória e comparação, de F a K evidenciam um caráter de produção do desconhecido, estimulando à resolução de problemas, que por sua vez auxiliam a produção de conhecimento.

4.3.4. Estilos de Ensino

Os vários estilos de ensino desenvolvem em diferentes proporções as várias dimensões da personalidade dos alunos, ou seja, potenciam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo dependendo do estilo de ensino utilizado.

Cada Estilo de Ensino possui características próprias e objetivos específicos, afetando tanto o aluno, como o professor de um modo próprio e único. Posto isto,

cada estilo produz efeitos próprios e diferenciados, consoante os vetores de desenvolvimento privilegiados.

No estilo de ensino por comando, assinalado com a letra A (Quadro 4), o professor apresenta o poder de decisão na fase de pré-impacto, impacto e pós-impacto, sendo que o aluno se limita a seguir as ordens do professor e desempenhar a situação de aprendizagem a partir de um modelo pré-determinado. A aprendizagem é realizada num curto espaço de tempo, através de execuções repetidas, sendo todas as decisões tomadas pelo professor.

Já o estilo de ensino por tarefa (B) permite algumas decisões dos alunos, pois estes realizam a tarefa apresentada pelo professor, no entanto, definem o ritmo de execução, tempo de descanso, entre outros. É o início da individualização e mudança do professor ao nível das decisões, porém este apresenta a possibilidade de fornecer *feedback* individualizado e permite que o professor recolha informações acerca do desempenho dos alunos. O estilo de ensino por tarefa difere do estilo de ensino por comando apenas nas decisões de impacto, em que o aluno começa a tomar um pequeno número de decisões.

O estilo de ensino recíproco (C) potencia uma maior socialização entre os alunos e não exige a presença permanente do professor. Este controla os observadores e fornece-lhes *feedback*, ficando à responsabilidade dos alunos a seleção dos papéis de executante e observador. O observador tem a função de fornecer *feedback* ao executante, mediante os critérios elaborados pelo professor. Para o professor, o uso deste estilo de ensino torna-se importante, na medida em que desenvolve a relação aluno-aluno (meta educacional).

Já no ensino com autoavaliação (D) é o próprio aluno que aprende a realizar uma determinada tarefa, analisando a sua execução. O professor determina os conteúdos e critérios e estabelece comunicação com o aluno no sentido de lhe fornecer *feedback* apenas no final da tarefa. O aluno realiza a tarefa, analisa a sua *performance* e toma as decisões que caracterizam o estilo de ensino por tarefa. O principal objetivo deste estilo de ensino é que o aluno aprenda como corrigir os erros da sua execução, enquanto no estilo de ensino inclusivo (E) o professor fornece vários níveis de desempenho na mesma tarefa, atendendo às diferenças individuais dos alunos. O aluno seleciona o nível adequado às suas características, desempenha

a tarefa mediante os critérios definidos pelo professor e questiona o professor para o esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal objetivo deste estilo de ensino centra-se na inclusão de todos os alunos, para que ninguém se sinta excluído da tarefa de aprendizagem e de forma a todos poderem experimentar algum sucesso.

O estilo por descoberta guiada (F) estimula a reflexão do aluno a descobrir um conceito mediante um conjunto/sequência de questões formuladas pelo professor. A característica principal deste estilo de ensino situa-se no relacionamento entre o professor e aluno, visto que as questões do professor se refletem nas respostas do aluno, porém o nível de desempenho e socialização entre os alunos pode ser baixo.

Os estilos de ensino por descoberta convergente (G) e produção divergente (H) estimulam o domínio cognitivo do aluno, sendo que no estilo de ensino convergente o professor formula uma questão e apenas existe uma solução, que será desenvolvida pelo aluno mediante a verificação do processo e solução de acordo com os critérios apropriados. O professor deve acompanhar o processo mas não indicar a solução. No estilo de produção divergente o professor formula uma questão para que o aluno produza várias respostas a fim de solucionar o problema. A complexidade destes estilos de ensino centra-se no grau de clareza e eficácia que o professor apresenta na formulação das situações problema.

No estilo por programa individual desenhado pelo aluno (I) o aluno é quem escolhe o foco do seu estudo, identifica e organiza as questões apropriadas, com o intuito de desempenhar um conjunto de atividades pertencentes a um programa pessoal. O aspeto social não é muito desenvolvido, pois é o aluno que escolhe aquilo que pretende fazer, após uma proposta fornecida pelo professor. Além de não contribuir para o desenvolvimento social, exige experiência prévia do aluno e demasiado tempo para a sua implementação. Em semelhança a este estilo apresenta-se o ensino iniciado pelo aluno (J) onde é o aluno que conduz o seu ensino e aprendizagem através de orientações do professor.

Por último, o espectro define o autoensino (K) como o momento em que o aluno apresenta total autonomia para aprender sozinho. Todas as decisões são tomadas pelo aluno (pré-impacto, impacto e pós-impacto), dispensando por completo a presença do professor. É raro encontrar a utilização deste estilo de

ensino nas escolas, pois os alunos não apresentam autonomia suficiente para elaborar um ensino independente.

“A análise das diferenças entre um estilo e outro permite o entendimento dos limites de cada estilo, conduzindo o professor a uma segunda análise do que se pode esperar dos alunos e conseqüente desenvolvimento destes quando se utiliza com consciência estilos de ensino variados” (Gozzi & Ruy, 2008, p.366).

4.3.5. Funções Didáticas

Cada aula apresenta um conjunto de objetivos e intenções estruturadas de uma forma lógica e sequencial, sendo que os objetivos definidos de acordo com os conteúdos determinam a função didática principal da aula e a estratégia a utilizar no trabalho com os alunos (vaga, grupos, aprendizagem individual, etc). De acordo com (Jakowlew, 1976) uma função didática concede a uma aula um determinado caráter, pelo que é possível afirmar que existem vários tipos de aula, tais como, aulas de introdução, aulas de exercitação, aulas de consolidação e aulas de controlo ou avaliação.

A escolha da função didática a utilizar numa determinada aula não é fixa, ou seja, numa determinada aula podem existir várias funções didáticas mediante o que é definido para a unidade didática. Poderá existir um conjunto de aulas de uma unidade didática que apresentam a predominância de uma função didática, como também na mesma aula, ou parte da aula, existir a concretização de várias funções didáticas.

Na realização do processo de ensino e aprendizagem existem por vezes fases que apresentam características específicas de cada função didática, por exemplo, aquando da introdução de uma matéria existe uma transmissão dos princípios orientadores com o intuito de ser atingido um objetivo geral e/ou específico, com garantia de condições favoráveis à aprendizagem pelo professor. O princípio básico para a assimilação dos conteúdos novos tem que ser cumprido, através de um processo de interligação entre a perceção ativa, compreensão e reflexão (transmissão-assimilação).

Visto que o objetivo do ensino por parte do professor consiste em potenciar o desenvolvimento de operações, habilidades e capacidades fundamentais nos seus

alunos, com as quais no futuro possam decidir nas várias dimensões de personalidade atuando de uma forma exímia, torna-se fundamental consolidar os conteúdos através da repetição e abordagem continuada. *“Entendemos a exercitação como a execução, várias vezes repetida, plena de objetivos, racional e consciente, de determinadas ações com o fim de formar, melhorar ou repor habilidades, capacidades, comportamentos e hábitos”* (Bento, 2003, p.131). Porém, o professor apenas pode definir os conteúdos a exercitar após conhecer pormenorizadamente o estado de desenvolvimento dos alunos, adaptando o processo de ensino às suas características. Segundo Bento (2003), o sucesso da exercitação depende do modo como o professor transmite aos alunos o motivo da realização de uma tarefa e os motiva para a sua realização; modo como explica as orientações e critérios de êxito a cumprir; da forma de controlo e correção das primeiras execuções a fim de eliminar os erros grosseiros que existem, e por fim do fornecimento de tempo suficiente de exercitação, com o objetivo de desenvolver um encadeamento fluente e a realização correta de todos os elementos a executar.

Após a realização de várias execuções repetidas de um determinado conteúdo, o professor deve definir o essencial a ser dominado, que terá de ser consolidado de uma forma contínua ao longo de todo o processo, pois *“apenas se formam conhecimentos e capacidades sólidas, duradouras e disponíveis para aplicação, quando se atribui suficiente atenção, tanto à primeira transmissão da matéria, como à sua consolidação sistemática”* (Bento, 2003, p.130).

Por fim, o controlo e avaliação dos resultados integram todas as fases do processo de aprendizagem permitindo garantir o rendimento dos alunos, como fator fundamental do seu desenvolvimento.

“É preciso respeitar em toda a aula, as exigências didático-metodológicas elementares, tais como a repetição, sistematização e exercitação regulares” (Bento, 2003, p.129).

4.4. Objetivos do Estudo

Este estudo apresentou como objetivo geral identificar os estilos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física da turma A do 7º ano de escolaridade,

relacionando-os com a unidade didática abordada e os objetivos definidos pelo Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico (3º ciclo).

Os objetivos específicos consistiram na análise da utilização dos estilos de ensino pertencentes ao *Spectrum*, mediante a função didática da aula, conteúdos a abordar, técnicas de ensino e estrutura da aula. De uma maneira geral pretendeu-se avaliar a prática pedagógica do professor numa modalidade coletiva e individual.

O alcance dos objetivos definidos para o presente estudo permitiu o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores estagiários (inexperientes) e futuros docentes profissionais, no sentido de adaptar o processo de ensino numa perspetiva de escola inclusiva, garantindo a todos os alunos iguais condições de aprendizagem.

4.5. Metodologia

4.5.1. Amostra

A amostra definida para a realização deste estudo foi uma professora estagiária e sua turma constituída por vinte alunos da Escola Secundária Infanta Dona Maria, da turma A do 7º ano de escolaridade, dos quais seis alunos são do género masculino (30%) e catorze do género feminino (70%), com idades compreendidas entre onze e doze anos, apresentando uma média de doze anos. Destaca-se ainda que dezasseis (80%) dos alunos realizam atividades extracurriculares relacionadas com desporto e atividade física.

4.5.2. Instrumentos e Procedimentos

Com o intuito de avaliar a prática pedagógica da professora foram utilizadas dezasseis aulas de Ginástica e quinze aulas de Basquetebol, procedendo-se posteriormente à análise cuidada dos vários planos de aula e respetivas reflexões posteriores à sua aplicação. A unidade didática de Ginástica foi lecionada na sua plenitude, porém a unidade didática de Basquetebol quando foi realizada a análise dos resultados ainda se encontrava em execução, pelo que não existem registos relacionados com aulas de Avaliação Sumativa.

O instrumento de medida utilizado foi elaborado em coordenação com o professor orientador Antero Abreu, tendo sido elaborada uma grelha de registo de

dados, apresentando como referencial os vários estilos de ensino utilizados, número de aula e função didática da respetiva unidade didática.

Todo o processo foi acompanhado pelo registo em tempo (min) dos estilos de ensino utilizados em cada aula, o que permitiu verificar diferenças entre a sua aplicabilidade em matérias individuais e coletivas. Posteriormente foi efetuada uma análise dos dados recolhidos através da estatística descritiva, facilitando uma visão global de toda a informação recolhida, através de gráficos e quadros. Por fim os resultados esperados foram confrontados com os resultados obtidos, tendo sido concluído o estudo recorrendo ao seu paralelismo com a literatura existente.

Importa salientar que esta investigação ocorreu paralelamente ao processo de ensino do professor, de modo a que a sua intervenção pedagógica e os resultados obtidos, bem como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos fosse o considerado mais adequado.

4.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Para que a análise dos dados recolhidos seja realizada com pormenor e possibilite uma compreensão clara, numa fase inicial será efetuada uma reflexão sobre os resultados obtidos aquando da execução da unidade didática de Ginástica, que ocorreu no 2º período letivo, seguida da exploração dos dados obtidos na unidade didática de Basquetebol, que foi concretizada no 3º período letivo.

O estudo será concluído comparando as análises anteriores, com a intenção de constatar quais as semelhanças e/ou diferenças identificadas na aplicação dos vários estilos de ensino, como forma de provocar a evolução do desempenho dos alunos da forma mais eficaz numa matéria individual e coletiva.

De seguida será apresentado o quadro relativo aos dados obtidos na modalidade de Ginástica relativamente à variabilidade do uso de estilos de ensino em cada uma das aulas da unidade didática.

UNIDADE DIDÁTICA DE GINÁSTICA – 2º PERÍODO						
Dia	Aula nº	Função Didática	Estilos de Ensino			
			Comando	Tarefa	Inclusivo	Recíproco
18/02	1	Introdução	10 Min		10 Min	10 Min
23/02	2 e 3	Introdução/ Exercitação	10 Min	20 Min		40 Min
25/02	4	Exercitação	5 Min	5 Min		25 Min
01/03	5 e 6	Introdução/ Exercitação	35 Min	10 Min		25 Min
03/03	7	Exercitação	10 Min	15 Min		10 Min
08/03	8 e 9	Exercitação/ Consolidação	5 Min	50 Min		20 Min
10/03	10	Introdução/ Exercitação	15 Min	10 Min		10 Min
15/03	11 e 12	Av. Sumativa	45 Min	20 Min		
17/03	13	Av. Sumativa	10 Min	15 Min		10 Min
05/04	14 e 15	Exercitação	25 Min	25 Min		20 Min
07/04	16	Consolidação	10 Min	10 Min		10 Min

Quadro 5 | Estilos de Ensino utilizados na unidade didática de Ginástica.

Os dados apresentados no quadro anterior foram recolhidos ao longo da execução da unidade didática de Ginástica, num total de dezasseis aulas, das quais seis foram aulas de quarenta e cinco minutos e cinco de noventa minutos. Analisando os estilos de ensino utilizados em cada uma das aulas, podemos concluir que nas aulas de quarenta e cinco minutos existe um uso equitativo, em tempo (minutos), dos estilos de ensino por comando, tarefa e recíproco. Já nas aulas de noventa minutos existe uma maior discrepância no tempo destinado ao uso dos vários estilos de ensino, mediante a função didática de cada aula.

No gráfico seguinte será procedida uma análise mais pormenorizada em relação ao uso dos estilos de ensino, atendendo à função didática (Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação).

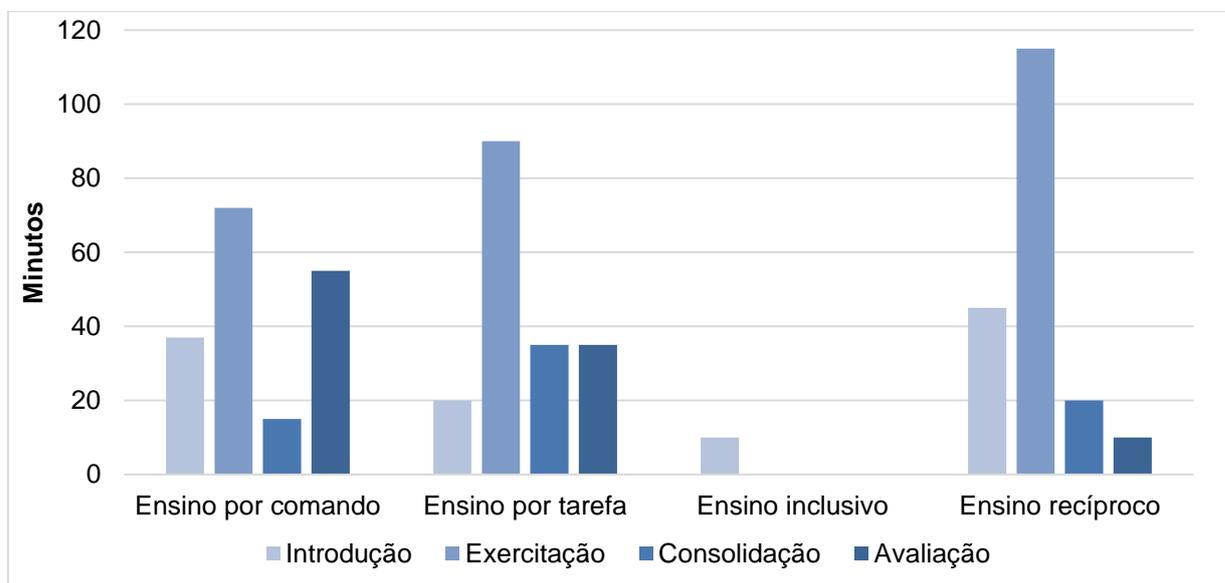


Gráfico 1 | Estilos de Ensino Utilizados de acordo com a função didática na unidade didática de Ginástica

Os resultados finais obtidos em relação à unidade didática de Ginástica demonstraram que apenas foram utilizados estilos de ensino que potenciam uma estimulação da reprodução do conhecimento, tais como, estilo de ensino por comando, estilo de ensino por tarefa, estilo de ensino inclusivo e por fim o estilo de ensino recíproco. É observada uma tendência em utilizar estilos de reprodução, que parecem dominar a lecionação das aulas de Educação Física no geral. Tal evidência poderá ser explicada pelo facto de permitir um maior controlo dos alunos, o que não acontece com a aplicação de estilos de ensino de produção (Cothran *et al.*, 2005).

Em relação ao estilo de ensino por comando, através da análise dos resultados evidenciados no Gráfico 1, verifica-se que este foi utilizado em todas as funções didáticas, apresentando um menor uso quando o objetivo é a consolidação. No que diz respeito à avaliação, visto que os resultados obtidos dizem respeito a uma modalidade individual, o estilo de ensino mais utilizado é por comando, permitindo um uso eficaz dos recursos temporais e espaciais. O propósito deste estilo é promover uma aprendizagem das tarefas, num curto espaço de tempo, sendo todas as decisões tomadas pelo professor, posto isto, compreende-se o valor

alto relacionado com o seu uso na introdução de novas matérias e exercitação das mesmas.

O ensino por tarefas, tal como aconteceu no estilo de ensino por comando, foi utilizado em todas as funções didáticas, no entanto, apresentou o seu valor máximo quando o objetivo da aula se centra na exercitação. Este valor justifica-se pelo facto de a sua utilização permitir ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado direcionado para o foco de aprendizagem e recolha de informações acerca do desempenho dos alunos.

O estilo de ensino inclusivo, contrariamente ao acontecido com todos os outros evidenciados no Gráfico 1, foi o único que demonstrou ser apenas utilizado na introdução de matérias novas. Tal facto surge pela necessidade de dividir os alunos por níveis de acordo com as suas características individuais sem que nenhum se sinta excluído das tarefas. O aluno avalia a sua execução e compara o seu desempenho com os critérios salientados pelo professor, o que potencia um desenvolvimento da dimensão física, emocional e moral segundo Gozzi & Ruete (2006).

Em suma, comprova-se que o estilo de ensino recíproco foi o mais utilizado, em minutos, nas aulas referentes à unidade didática de Ginástica, com o fornecimento de responsabilidade aos alunos na ajuda dos vários gestos técnicos. Além de permitir uma maior socialização entre os pares, contribui para o desenvolvimento da dimensão emocional e moral dos alunos, não exigindo a presença permanente do professor. Tal uso deve-se, não só pelo facto da Ginástica constituir uma modalidade individual como também pelo rigor técnico que esta apresenta na aprendizagem dos elementos e habilidades. Nas aulas de Ginástica existiu a necessidade de tornar a modalidade atrativa, pelo foram adotadas estratégias de incentivo à cooperação, complementando com a utilização de outros modelos na busca de propósitos comuns (desenvolvimento desportivo, pessoal e social).

No quadro seguinte, à semelhança do que foi realizado anteriormente, são apresentados os dados obtidos na modalidade de Basquetebol relativamente à variabilidade do uso de estilos de ensino em cada uma das aulas da unidade didática. Ao contrário do que aconteceu na unidade didática de Ginástica, na

lecionação das aulas de Basquetebol apenas foi utilizado o estilo de ensino por comando e estilo de ensino por tarefa, pois o nível demonstrado pelos alunos em termos técnicos e táticos não permitiu o fornecimento de tanta autonomia nas decisões que caracterizam o estilo de ensino recíproco e inclusivo. No entanto, não significa que outros modelos de ensino não tenham sido aplicados em situações particulares.

Posto isto, no planeamento das aulas apenas foram selecionadas tarefas com a utilização de estilos de ensino que permitam um acompanhamento próximo dos alunos e potenciem a sua evolução em termos técnicos e táticos.

Unidade didática de Basquetebol - 3º Período				
Dia	Aula nº	Função Didática	Estilos de Ensino	
			Comando	Tarefa
12/04	1 e 2	Av. Diagnóstica/ Introdução	30 Min	40 Min
14/04	3	Exercitação	10 Min	25 Min
19/04	4 e 5	Introdução/ Exercitação	15 Min	55 Min
21/04	6	Exercitação	10 Min	25 Min
26/04	7 e 8	Introdução/ Exercitação	25 Min	45 Min
28/04	9	Exercitação	11 Min	24 Min
03/05	10 e 11	Exercitação		65 Min
05/05	12	Exercitação	20 Min	15 Min
12/05	13	Exercitação	10 Min	30 Min
17/05	14 e 15	Consolidação	15 Min	50 Min

Quadro 6 | Estilos de Ensino utilizados na unidade didática de Basquetebol.

Os dados apresentados no quadro anterior foram recolhidos ao longo das quinze aulas de Basquetebol sujeitas a análise, das quais cinco foram aulas de noventa minutos e cinco de quarenta e cinco minutos. Analisando os estilos de ensino utilizados em cada uma das aulas, podemos concluir que apenas foram

utilizados dois estilos de ensino ao longo de toda a unidade didática, tratando-se do estilo de ensino por comando e estilo de ensino por tarefa. De uma maneira geral verifica-se que nas aulas de noventa minutos existe uma tendência em utilizar, em tempo (minutos), o estilo de ensino por tarefa. Por outro lado nas aulas de quarenta e cinco minutos, apesar do estilo de ensino por tarefa ser o mais utilizado, verifica-se um uso mais coerente entre os dois estilos de ensino, de acordo com a função didática de cada aula.

Como concretizado anteriormente para a modalidade de Ginástica, no quadro seguinte será realizada uma análise mais pormenorizada em relação ao uso dos estilos de ensino na unidade didática de Basquetebol, atendendo à função didática.

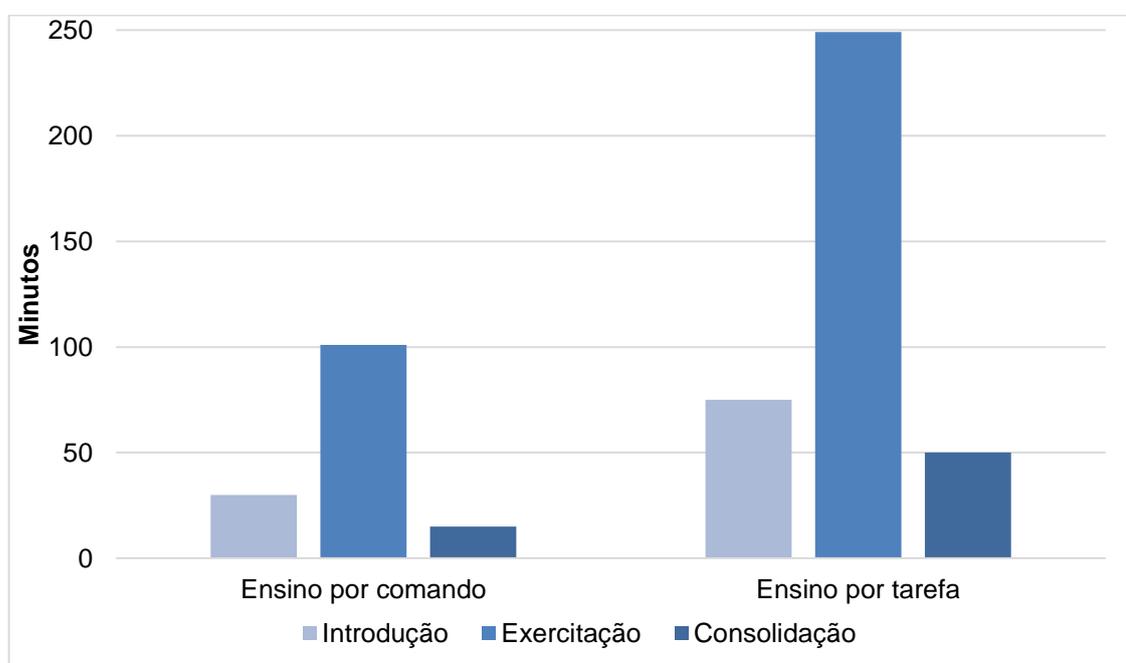


Gráfico 2 | Estilos de Ensino utilizados de acordo com a função didática na unidade didática de Basquetebol.

Os resultados obtidos em relação à análise da unidade didática de Basquetebol demonstraram que apenas foram utilizados dois estilos de ensino na lecionação das aulas, caracterizados pela reprodução do conhecimento, tais como, estilo de ensino por comando e estilo de ensino por tarefa.

Relativamente ao estilo de ensino por comando, através da análise do Gráfico 2, pode-se concluir que este foi utilizado em todas as funções didáticas e/ou intenções que caracterizam o conjunto de aulas sujeitas a análise, apresentando o seu valor máximo quando o objetivo da aula se centra na exercitação. Visto que se

define como um estilo que permite um uso eficaz do tempo e aprendizagem exata das tarefas num curto espaço de tempo, com todas as decisões tomadas pelo professor, o seu uso na exercitação dos vários gestos técnicos que compõe a modalidade de Basquetebol é reforçado pelo facto de permitir uma evolução rápida dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem com a identificação das valências e possíveis dificuldades dos alunos. Porém é preciso ter em atenção que a utilização deste estilo de ensino numa modalidade coletiva não deve ser utilizado ao longo de toda a unidade didática, visto que inibe o desenvolvimento do domínio cognitivo, concretamente na tomada de decisão, e domínio sócio-afetivo no estabelecimento das relações entre os alunos, pelo que apresenta um valor baixo na consolidação dos conteúdos. De uma maneira geral, o estilo de ensino por comando, foi menos utilizado do que o estilo de ensino por tarefa, pois torna-se importante entender a relação entre modalidade e objetivos propostos na condução da prática pedagógica pelo professor e conseqüente aplicação dos vários estilos de ensino pertencentes ao *Spectrum*.

No que diz respeito à aplicação do estilo de ensino por tarefa, a partir da análise dos dados representados, é possível concluir que, tal como acontecido no estilo de ensino por comando, este foi utilizado em todas as funções didáticas, apresentando o seu valor máximo na exercitação dos conteúdos. O que permite conceder ao aluno tempo para trabalhar individualmente, controlo do rendimento dos alunos por parte do professor e aumento do fornecimento de *feedback* individualizado com respetivo fecho do ciclo.

Visto que na unidade didática de Basquetebol existe um maior conhecimento em relação aos conteúdos, devido ao histórico desportivo, enquanto docente inexperiente, as crenças pessoais foram mobilizadas a respeito do seu ensino, tendo como imagem a memória enquanto aluna e/ou atleta da modalidade, rumo ao conceito do bom professor. Todas as convicções, ao longo da unidade didática, provocaram um uso maior do estilo de ensino por tarefa, permanecendo sem muitas alterações ao longo do programa de formação e acompanhamento das práticas de ensino (Kagan, 1992). Na opinião de vários autores, as crenças de cada professor advêm da sua história de vida e apresentam grande influência na prática pedagógica e conseqüentes ações, logicamente afetadas pelo contexto em que se encontram inseridos (Kulinna, Silverman, & Keating, 2000; Nespor, 1985).

Em relação à sua utilização na introdução de novas matérias e consolidação das mesmas, surge pelo facto de possibilitar ao professor recolher informações acerca do desempenho dos alunos com o fornecimento de alguma liberdade e/ou independência na tomada de decisão. Tal como afirma Bento (2003), apenas é possível formar conhecimentos sólidos possíveis de ser aplicados, quando se propicia uma atenção suficiente à primeira transmissão e consolidação sistemática. Visto que a unidade didática ainda se encontra em execução, o leque de aulas analisadas não contem a função didática de avaliação, e apresenta pela mesma razão um valor baixo destinado à consolidação.

Após a análise das duas modalidades de uma forma isolada, interessa agora fazer referência à comparação dos resultados obtidos em cada uma delas, com o intuito de esclarecer as possíveis semelhanças e diferenças na abordagem de cada função didática. Apenas será comparado o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino por tarefa nas duas unidades didáticas, visto que na modalidade de Basquetebol apenas foram utilizados estes dois estilos de ensino.

ESTILOS DE ENSINO FUNÇÃO DIDÁTICA	ENSINO POR COMANDO				ENSINO POR TAREFA			
	MODALIDADE ABORDADA							
	GINÁSTICA		BASQUETEBOL		GINÁSTICA		BASQUETEBOL	
	MIN	%	MIN	%	MIN	%	MIN	%
INTRODUÇÃO	37	21	30	21	20	11	75	20
EXERCITAÇÃO	72	40	101	69	90	50	249	67
CONSOLIDAÇÃO	15	8	15	10	35	19	50	13
AVALIAÇÃO	55	31	0	0	35	19	0	0
TOTAL	179	100	146	100	180	100	374	100

Quadro 7 | Relação percentual entre o Estilo de Ensino por comando e Estilo de Ensino por tarefa nas unidades didáticas de Ginástica e Basquetebol de acordo com a função didática.

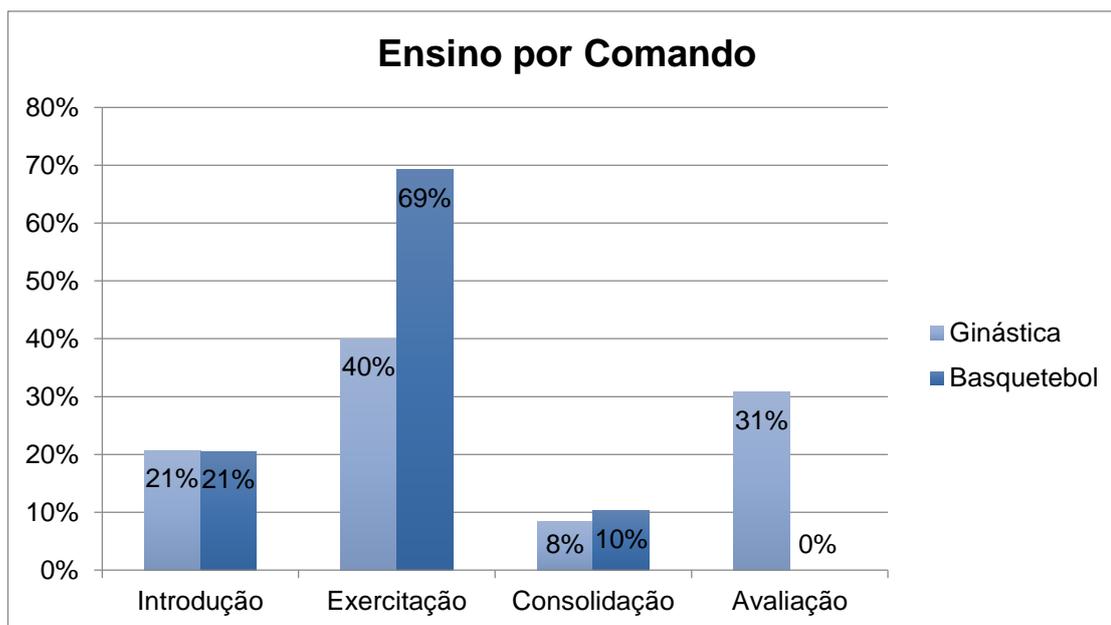


Gráfico 3 | Relação percentual entre a modalidade abordada e função didática do Estilo de Ensino por Comando.

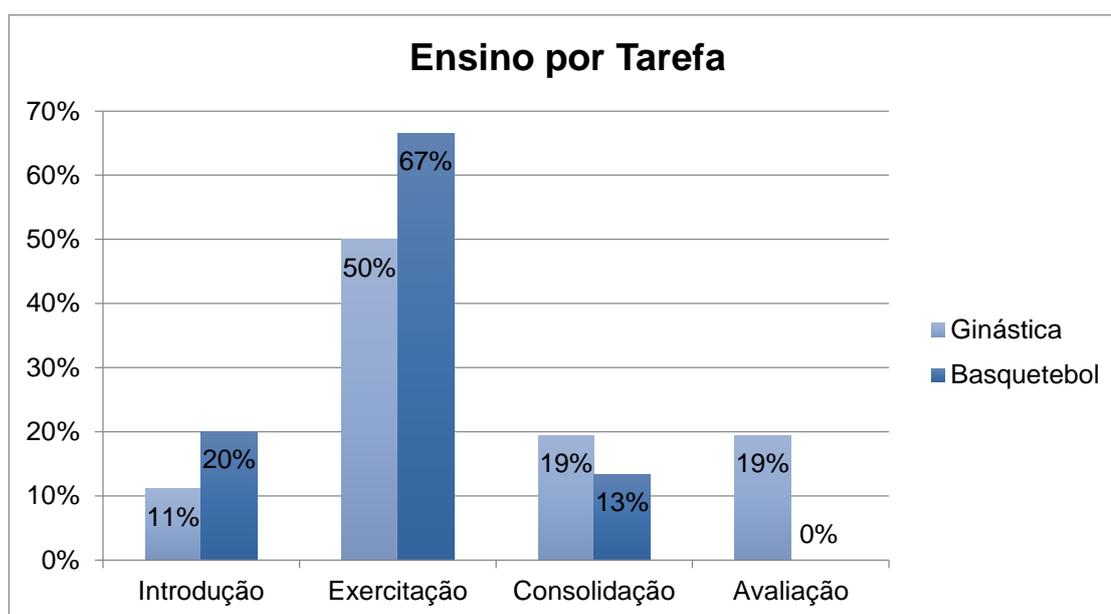


Gráfico 4 | Relação percentual entre a modalidade abordada e função didática do Estilo de Ensino por Tarefa.

No Quadro 7 encontra-se apresentada a relação percentual entre os dois estilos de ensino observados nas aulas de Basquetebol e Ginástica, em função dos principais objetivos das aulas analisadas.

Analisando os dados obtidos no Gráfico 3, verifica-se que a percentagem de utilização do estilo de ensino por comando na primeira transmissão de matérias

(Introdução) foi exatamente igual para cada uma das unidades didáticas, apresentando um valor de 21%. Quando a intenção das aulas se centra na exercitação, podemos concluir que independentemente de ser modalidade individual ou coletiva, o ensino por comando é utilizado numa maior quantidade em ambas. Esta utilização permite um uso eficaz do tempo de aula destinado à aprendizagem, com obtenção de resultados que clarificam uma evolução significativa quando comparados os valores da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A principal diferença detetada ao nível da aplicação do estilo de ensino por comando surge na sua utilização com o intuito de classificar os alunos. Há uma diferença de 31% e 0% respetivamente na unidade didática de Ginástica e Basquetebol, devido ao facto de as aulas de Basquetebol contempladas para análise não incluírem a avaliação dos alunos.

Interpretando a análise dos dados obtidos no Gráfico 4, é possível concluir que tal como sucedeu no estilo de ensino por comando, verificou-se uma maior aplicação do estilo de ensino por tarefa aquando da função didática de exercitação, independentemente da modalidade. No entanto é possível afirmar que existiu uma maior percentagem de utilização do estilo de ensino por tarefa na unidade didática de Basquetebol (modalidade coletiva).

Sintetizando, o ensino por tarefas surge com maior frequência em todas as funções didáticas. Contudo, verificou-se ainda a existência de diferenças significativas, em diferentes momentos da unidade didática, relativamente à consolidação e avaliação dos conteúdos, o que poderá constituir uma limitação ao estudo.

Comparando com as concessões assumidas por diversos autores, verifica-se que, no caso concreto de Portugal, existe uma diferença clara na utilização dos vários estilos de ensino, tendo-se registado com maior frequência o uso de estilos de ensino de reprodução, nomeadamente o estilo de ensino por comando e por tarefa. É possível que este conceito seja potenciado com a existência de um currículo nacional com avaliação ao longo de todo o processo, tendo em vista a resolução rápida de eventuais problemas (Cothran *et al.*, 2005).

4.7. Considerações Finais

No final da realização do presente estudo caso, considero fundamental que o profissional de Ensino domine a teoria dos estilos de ensino, seja qual for a sua área de atuação pedagógica. Hoje em dia verifica-se que a maioria dos professores não utiliza de forma consciente os vários estilos de ensino, o que provoca a monotonia do processo de ensino-aprendizagem, que os impede de atuar utilizando uma metodologia diferente (Gozzi & Ruy, 2008). A falta de experiência dos professores na utilização dos vários estilos de ensino provoca uma menor utilização dos estilos que se caracterizam pela produção do conhecimento (White, 1998), pois existe a crença de que constitui uma ameaça ao controlo dos alunos, empenhamento uniforme nas tarefas da aula e conseqüente produção de resultados dispares com a sua aplicação (Cothran *et al.*, 2005).

Posto isto, penso que a análise pormenorizada da minha atuação metodológica poderá trazer benefícios na minha prática pedagógica futura, nomeadamente no que diz respeito aos processos que constituem a dimensão da realização. O método utilizado pelo professor não é apenas um meio para atingir um objetivo, mas sim um conjunto de procedimentos essenciais dos quais o aluno é o protagonista e a principal meta é a sua autonomia.

Para entender os estilos de ensino utilizados nas duas modalidades abordadas, é importante conhecer os propósitos de cada uma delas, ou seja, é necessário estabelecer uma relação entre os objetivos e os métodos utilizados. Na modalidade de Ginástica, os estilos de ensino mais utilizados foram o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino recíproco, pois sendo uma modalidade individual obedece fundamentalmente ao cumprimento de um modelo. Na modalidade de Basquetebol o estilo de ensino mais utilizado foi o estilo de ensino por tarefas, pois nos jogos desportivos coletivos existe a necessidade de dominar habilidades técnicas que funcionam como suporte para as tarefas cognitivas, através de processos adaptativos que possibilitam a interpretação imediata do inesperado com tomadas de decisão rápidas e oportunas (Graça & Mesquita, 2002).

Relativamente ao uso dos estilos de ensino de acordo com a função didática, foi possível concluir que na introdução, o estilo de ensino mais utilizado foi o estilo

de ensino por comando e na exercitação o estilo de ensino por tarefa, não existindo diferenças significativas entre modalidade individual e coletiva.

Ao refletir sobre a aplicação dos vários estilos de ensino ao longo do Estágio Pedagógico em relação à função didática e modalidade abordada, concluiu que muitas das decisões advêm das características individuais e pretensões do supervisor, a partir de um estilo mais prescritivo que permite uma orientação contínua sobre os métodos e conteúdos a abordar. Neste sentido, a assessoria durante o Estágio poderá ter influenciado as crenças, conhecimentos e conduta da atuação pedagógica durante a lecionação das aulas (Borko & Mayfield, 1993). Outro fator que poderá justificar os resultados obtidos no presente estudo remete para o início da atuação docente, na qual os professores muitas vezes conduzem as suas aulas através do ensaio e erro, numa lógica de sobrevivência (Pereira, 2004).

Em suma, tanto os professores experientes como os professores inexperientes têm vindo a desenvolver pesquisas acerca da sua atuação pedagógica, com o objetivo de desenvolver valências técnico-táticas nos seus alunos, através do crescimento da cultura motora, não apenas como participante ativo, como também um interveniente crítico no âmbito desportivo (Betti, 1996).

Apesar do estudo apresentar algumas limitações e não ser passível de replicar noutra contexto, possibilitou um desenvolvimento da capacidade de reflexão e aumento de conhecimentos fundamentais a pôr em prática num futuro próximo aquando da prática pedagógica profissional.

CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico mostrou ser o culminar do processo de formação profissional docente. Ao longo deste ano, foi possível colecionar um conjunto de aprendizagens que jamais serão esquecidas, no sentido de aprender a Ensinar com todos os processos árduos que a palavra acarreta. A evolução da prática pedagógica através da imprevisibilidade do contexto levou a uma atitude constante de reflexão, essencial no desenvolvimento da personalidade do futuro professor (pessoal e profissional) e consequente consolidação de todos os saberes didático-pedagógicos.

O facto da prática docente ser posta em prática num contexto real, fomentou uma motivação e ambição de alcançar resultados reais com a turma acompanhada, levando à pesquisa contínua de estratégias, métodos e/ou processos ideais, de acordo com as características, capacidades, limitações e necessidades individuais e coletivas. O desenvolvimento da atuação pedagógica docente foi um dos principais objetivos deste Estágio Pedagógico enquanto professora inexperiente, pois esta é a característica fundamental para uma intervenção pedagógica eficiente que terá repercussões no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É de salientar que nem sempre foi fácil lidar com a dicotomia aluno-professor, pois perante os nossos alunos somos vistos como professores, no entanto, aos olhos dos orientadores somos alunos em formação. Esta transição constante de papéis, a meu ver não é positiva, mas constitui uma característica irrefutável do ano de Estágio.

Como forma de conclusão considero que este ano foi enriquecedor a nível pessoal e profissional, tendo alcançado muitos objetivos que servirão de base para o meu futuro enquanto docente profissional de Educação Física.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra.

Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Espanha. Gymnos Editorial.

Beltrão, F. (n. d.) ANÁLISE METODOLÓGICA NA PRÁTICA DO JUDÔ: Ricardo Ruffoni (1, 2).

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

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

Bergamini, C. W. (1983). *Motivação*, 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.

Betti, M. (1993). Cultura corporal e cultura esportiva. *Rev. paul. educ. fís*, 7(2), 44-51.

Borko, H., Mayfield, V., (1993). *The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach*. Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association.

Caetano, A. P., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 49-60.

Carreiro da Costa, F. (1988). O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Unpublished Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Educação Física, Cruz Quebrada.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática. Edições FMH.

Cothran, D. J. [et al.] (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(2), 193-201.

Cuellar, M. J., & Delgado, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y deportes*.

Decreto Lei 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil de Desempenho Docente. Ministério da Educação. DIARIO DA REPUBLICA - 1.^a SERIE A, Nº 201, De 30.08.2001, Pág.5569.

Faria, T. G. (2010). Análise comparativa do nível de motivação intrínseca de atletas de ambos os sexos, participantes de esportes individuais e coletivos, com diferentes níveis de experiência.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21-50.

Frontoura, C. C. (2005). O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico.

Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2009). Identificando Estilos de Ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1).

Gozzi, M., & Ruy, M. P. (2008). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. *Movimento & Percepção*, 9(13).

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

Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teacher' s professional relations. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts*. New York, NY: Teachers College Press.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física-Ensino Básico 3º Ciclo. *Ministério da Educação*.

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

Jakowlew, N. (1976) : Metodologia e técnica da aula. Berlim, 1976.

Kagan, D., (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 62, nº 2, p. 129-169.

Kulinna, P. H., Silverman, S., & Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206–221.

Mateo, J. (2000). *Evaluación educativa*. Barcelona: Horsori.

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

Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). *Horizonte com Musska Mosston e Sara Ashwort*, vol. II, nº1, Maio-Junho. Lisboa. Livros Horizonte.

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

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

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill. (United States).

Nespor, J. (1985). *The teacher beliefs study: An interim report* (R & D Report N. 8020). Austin, Texas: The University of Texas at Austin: Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 251 432).

Nobre, P. (2015). *Avaliação Pedagógica em Educação Física – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (Proposta de Trabalho)*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J., e Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, J.M. (2004). *A formação do bacharel em educação física e esporte: em contexto, as disciplinas de voleibol*. Rio Claro: universidade estadual paulista, p. 24.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação*. Edições Dom Quixote.

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Coleção *Activites physiques et sports* recherche et formation, Éditions Revue EPS, Paris.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores - *Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.

Quina, J. D. N. (2009). 91-A organização do processo de ensino em Educação Física. A organização do processo de ensino em Educação Física.

Quina, J. D. N., Costa, F., & Diniz, J. A. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9-29.

Rodrigues, D. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma A do 9º ano no ano letivo 2014/2015. Diferenças e semelhanças entre a direção e pertinência do feedback transmitido aos alunos em matérias coletivas (futebol) e em matérias individuais (ginástica)*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições, Faculdade de Motricidade Humana. FMH-UTL., pp. 69-130.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Lisboa: Edições, Faculdade de Motricidade Humana FMH-UTL., pp.207-2019.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições: Faculdade de Motricidade Humana. FMH-UTL.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento pessoal e Social. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições, Faculdade de Motricidade Humana. FMH-UTL., pp. 9-19.

Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sánchez, D. (1996). *Evaluar en educación física*. Barcelona. Inde publicaciones. 3ª edición.

Santos, L., & Ponte, J. P. D. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 29-54.

Shigunov, V. (2008). Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, 8(1), 29-36.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (Vol. 129). Inde.

Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.

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

Sousa, J. D. (1991). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Revista Horizonte*, 8 (46).

White, P. T. (1998). Perceptions of physical education majors and faculty members regarding the extent of use of and exposure to Mosston's and Ashworth's spectrum of teaching styles. *Dissertation Abstracts International*, 59 (5), 1508A. (UMI No. AAG9834533).

ANEXOS

Anexo I – Rotação dos Espaços

Anexo II – Ficha de Caracterização do Aluno

Anexo III – Modelo Plano de Aula

Anexo IV – Modelo Observação de Aula

Anexo V – Ficha Autoavaliação

Anexo VI – Grelha Avaliação Diagnóstica (Exemplo)

Anexo VII – Grelhas Avaliação Formativa (Exemplo)

Anexo VIII – Grelhas Avaliação Sumativa (Exemplo)

Anexo IX – Grelhas Avaliação Final / 1º Período

Anexo I – Rotação dos Espaços

MAPA DE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS | 1º PERÍODO

	2º					3º					4º					5º					6º									
	POLI	GIN	PS	EXT	PS	POLI	GIN	MULT	PS	EXT	POLI	GIN	MULT	PS	EXT	POLI	GIN	MULT	PS	EXT	POLI	GIN	MULT	PS	EXT	POLI	GIN	MULT	PS	EXT
08:30	12A	8C	9A			12F	10B	107I	7B		12D	10A	7D	8B		11A	107I	12F			10D	12D	12H			10D	12D	12H		
09:15	12A	8C	9A			12F	10B	107I	7B		12D	10A	7D	8B		11A	107I	12F	9A		10D	12D	12H			10D	12D	12H		
10:15	12H		11D			11I	10E	11F	7A		12B	11E	12A	10F		11C	8A	11D	12G		8B	12E	11F			8B	12E	11F		
11:00	12H		11D			11I	10E	11F	7A		12B	11E	12A	10F		11C	8A	11D	12G		6C	12E	11F			6C	12E	11F		
12:00		10F	11E			9D	10C	11B	8A		12E	11G	11H	7C		10H	12C	11B	9C		117I	12B	11G			117I	12B	11G		
12:45	7D	10F	11E			9D	10C	11B	9B		12E	11G	11H	7C		10H	12C	11B	7B		117I	12B	11G			117I	12B	11G		
13:45																														
14:30																														
15:15																														
15:25																														
16:10																														
16:55																														
17:05																														
17:50																														
18:35																														

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

Rotações 2 Profs

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

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 3/09 de Junho (11 semanas)

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)

Rotações 2 Profs

1º	Lurdes - Turmas - 11ºD, 11ºE, 11ºF, 11ºB, 11ºG
2º	Carlos Esculcas - Turmas - 10ºA, 10ºB, 10ºC, 11ºH
3º	Amadeu - Turmas - 9ºB, 10ºE, 10ºG, 10ºH

Rotações 3 Profs

Lurdes	- Turmas - 12ºB, 12ºC, 12ºD, 12ºE, 12ºF
Gandum	- Turmas - 7A, 7B, 7C, 9A, 9C
Cláudia	- Turmas - 11ºA, 11ºC
Ivo Rêgo	- Turmas - 7D, 117I, 12A, 12ºG, 12ºH, 9ºD
Carlos Gallamba	- turmas- 8ºA, 8ºB, 8ºC, 10ºD, 10ºF, 10ºI

Coordenadora de Departamento- Mt Lurdes Balha

OBS: não foram contabilizadas a última semana do primeiro período, carnaval e última do ano

Anexo II – Ficha de Caracterização do Aluno



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

ANO LETIVO 2015/ 2016

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA A DO 7.º ANO

ALUNOS

- 1. Número de alunas/os** 20.
- 2. Média de idades** 11,6.
- 3. Sexo:** masculino 6. feminino 14.
- 4. Alunas/os que não vivem no seu agregado familiar** 6.
- 5. Modo de deslocação para a Escola**
 - Transporte público 14.
 - Transporte familiar 6.
 - A pé _____
 - Outros _____
- 6. Distância de casa à escola**
 - 1- Menos de 2 Km: 12.
 - 2- 2 a 5 Km: 6.
 - 3- Mais de 5 Km: 2.
- 7. Alunas/os que vivem fora da área da Escola** _____
- 8. Disciplinas preferidas:**
 - 1- Educação Visual: 8.
 - 2- Educação Física: 6.
 - 3- História/ Inglês/ Português: 4.

9. Disciplinas com mais dificuldades:

- 1- Matemática: 7.
- 2- Português: 3; Educação Visual: 3.
- 3- Geografia/ Educação Física: 1.

10. Cursos pretendidos:

- 1- Arquitetura: 4.
- 2- Medicina: 4 ; Medicina Veterinária: 2.
- 3- Bailarina: 2; Engenharia Informática: 1; Apresentadora: 1; Cavaleira: 1;
Não respondeu: 5.

11. Alunas/os que são apoiados nos estudos 17 (família); 2 (explicador) e 1 aluno não respondeu.

12. Alunas/os com computador 20 (todos).

13. Alunas/os com internet 20 (todos).

14. Tempo médio utilizado no computador/internet 90 minutos.

15. Preferências culturais:

- Leitura: 10.
- Cinema: 7.
- Computadores: 12.
- Outros_____

16. Frequência de atividades extracurriculares:

- Desporto: 16.
- Música: 3.
- Escolas de línguas: 5.

17. Situações individuais a assinalar

Dois alunos referem ter atividades extracurriculares todos os dias._____

PAIS e ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

CATEGORIAS SOCIOPROFISSIONAIS	Pais		Mães	
	N.º	%	N.º	%
Agricultores e Pescadores				
Empresárias/os	2	10	2	10
Quadros superiores	7	35	6	30
Quadros técnicos			4	20
Empregadas/os de comércio e serviços	4	20	5	25
Trabalhadores fabris	1	5		
Professores	2	10		
Domésticas				
Outros			1	5
Total				

SITUAÇÃO LABORAL	Pais		Mães	
	N.º	%	N.º	%
Efetivos	12	60	11	55
Contratados	3	15	5	25
Desempregados	2	10		
Reformados				
Outros				

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	Pais		Mães	
	N.º	%	N.º	%
Não sabe ler nem escrever				

Sabe ler e escrever, sem ter concluído o 4.º ano				
4.º ano (antiga 4ª classe)				
6.º ano (antigo 6º ano)				
9.º ano (antigo 5º ano)				
Ensino secundário (curso complementar) ou 12.º ano	1	5	1	5
Ensino médio	2	10		
Ensino superior	8	40	12	60
Mestrado ou doutoramento	4	20	2	10

Anexo III – Modelo Plano de Aula

Plano de Aula – 7ºA

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 de aprendizagem/ Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito	Estilos de Ensino/ Modelos de Ensino/ Estratégias
T	P				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Justificação das opções tomadas
Reflexão de aula

Anexo IV – Modelo Observação Aula

Professor observado:

Data:

Unidade didática:

Aula nº:

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		Controla ativamente os alunos.						
		Estimula a superação dos alunos.						

	Controlo	Gere comportamentos desviantes de forma eficaz.						
		Interação positiva entre aluno-professor.						
Plano de aula	Cumpre o plano de aula.							

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

Relatório nº	Ano/Turma:
Observações e Análise crítica	

Anexo V – Ficha 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: _____ _____ _____

Anexo VI – Grelhas de Avaliação Diagnóstica (Exemplo)

Avaliação Diagnóstica Atletismo – 7ªA

Aluno		Unidade de Ensino Atletismo										Nível		Obs.	
		Componente técnica					Componente técnica								
		Corrida de Velocidade		Salto em Comprimento			Corrida de Velocidade		Salto em Comprimento						I
NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB				
1		X				X							X		
2		X				X							X		
3				X		X							X		
4				X		X							X		
5		X				X							X		
6		X				X							X		
7		X				X							X		
8		X				X							X		
9						X							X		
10						X							X		
11						X							X		
12		X				X							X		
13		X				X							X		
14		X				X							X		
15		X				X							X		
16		X				X							X		
17		X				X							X		
18				X		X							X		
19				X		X							X		
20		X				X							X		

NE - não executa / **E** - executa / **EB** - executa bem

Nível Introdutório: o aluno executa com bastantes dificuldades, não cumprindo qualquer componente crítica.

Nível Elementar: o aluno executa com algumas dificuldades, a um baixo ritmo de execução, cumprindo apenas algumas componentes críticas.

Nível Avançado: o aluno executa correta e adequadamente, com ritmo de execução apropriado, cumprindo todas as componentes críticas.

Situações:

1) Executam exercícios de skipping a diferentes ritmos e amplitudes;

2) Os alunos realizam saltos para a caixa de areia, com chamada com os dois apoios e só com um apoio.

Critérios de Avaliação	
Corrida de Velocidade	Salto em Comprimento
<ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a frente; - Primeira perna a avançar é a que está mais recuada; - Perna mais avançada impulsiona o movimento, através duma flexão-extensão; - Pés tocam o solo com o terço anterior; - Tronco vertical, com olhar dirigido para a frente, e sem recuar os ombros relativamente à bacia; - Mãos abertas, dedos afastados e orientados na direção da corrida; - Os membros superiores acompanham os membros inferiores de forma alternada. Sendo que quando um dos membros superiores oscila num movimento ascendente o outro deve simultaneamente realizar um movimento descendente. - Os braços movimentam-se paralelamente, junto ao tronco. - Quanto maior o ritmo de frequência da passada maior será a velocidade atingida. 	<p>Chamada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio total do pé de chamada com rápida extensão; - Perna livre avança rapidamente elevando o Joelho até a uma posição horizontal; - Tronco encontra-se vertical com a cabeça erguida e o olhar dirigido para a frente; - Braços simultaneamente alternados com as pernas ajudando o movimento; <p>Fase de voo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perna de chamada flete e junta-se à perna livre que continua fletida à frente; - Joelhos sobem em direção ao peito ao mesmo tempo que o tronco se inclina à frente; - Movimento circular dos membros superiores de cima para a frente e para baixo; <p>Queda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro contato com o solo (areia) é realizado pelos calcanhares e com os pés paralelos; - No contato com o solo, fletir os joelhos, permitindo o avanço da anca sobre o local de contato; - Membros superiores continuam o movimento para baixo, e agora para trás, sem entrar em contato com o solo.

Reflexão crítica

Os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, realizada na primeira aula da unidade didática, apresentam como principal objetivo a definição de um ponto de partida, através do nível de proficiência dos alunos. Torna-se muito importante a realização da avaliação diagnóstica com o intuito de ser realizado um planeamento das aulas mediante o nível demonstrado pelos alunos e garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Os dados recolhidos na avaliação diagnóstica realizada no dia 22 e 24 de Setembro de 2015 classificam os alunos em três níveis de proficiência, para que posteriormente seja possível definir grupos de nível na leção das aulas ao longo da unidade didática, definir os conteúdos adequados a abordar e estabelecer os objetivos específicos dentro da própria turma. Posto isto, os níveis estabelecidos foram os seguintes: I – Nível introdutório; E – Nível elementar e A – Nível avançado. Para que o aluno seja incluído no nível introdutório significa que executa o gesto técnico, no entanto apresenta muitas dificuldades na sua realização, não cumprindo com as componentes críticas estipuladas. No nível elementar o aluno realiza os gestos técnicos com algumas dificuldades, a um ritmo de execução baixo, não cumprindo com todas as componentes críticas e critérios de êxito. Por último, no nível avançado o aluno executa correta e adequadamente os gestos técnicos, com ritmo de execução apropriado, cumprindo todas as componentes críticas e critérios de êxito.

Verifica-se que os alunos, de um modo geral, se encontram no nível elementar, apresentando algumas dificuldades na coordenação do movimento dos membros superiores com os membros inferiores, tanto na corrida de velocidade como no salto em comprimento e nos movimentos específicos do mesmo.

Anexo VII – Grelhas de Avaliação Formativa (Exemplo)

Grelha de Avaliação Formativa 7ºA – Domínio Psicomotor

		Unidade Didática - Atletismo						29/10/15
Nº	Nome	Técnica da corrida de Velocidade		Técnica da corrida de barreiras		Estrutura rítmica a 1 tempo	Observações	
		Elevação dos joelhos	Toca apenas com o terço anterior do pé no solo	Perna de ataque	Perna de impulsão			
				Toca com mão contrária na ponta do pé	Afastamento do joelho			
1		3	2	2	3	3	Pouco empenhado nas tarefas.	
2		3	3	2	2	2	Muitas dificuldades de coordenação.	
3		4	4	4	4	4	Sempre distraída.	
4		4	4	3	3	4		
5		4	3	3	3	4		
6		3	4	2	3	3		
7							Faltou.	
8		3	4	3	4	4	Muito empenhada em todas as tarefas.	
9		4	4	3	3	4		
10		4	4	3	3	3		
11		4	4	4	4	4	Distraído.	
12							Faltou.	
13							Faltou.	
14		3	4	2	3	2		
15		3	3	2	3	3	Não se esforça por realizar as tarefas com sucesso.	

16	3	4	3	4	3	
17	3	4	4	4	4	Mostrou bastante empenho.
18	4	4	4	4	4	
19	4	5	5	4	5	Muito conversador.
20	3	4	4	4	4	Pouco empenhada.

Legenda:

- 1- Não realiza;
- 2- Realiza com muitas dificuldades;
- 3- Realiza com algumas dificuldades;
- 4- Realiza sem dificuldades;
- 5- Realiza de acordo com os critérios.

Fundamentação

O processo de avaliação da unidade didática de atletismo é um processo contínuo, tal como para todas as outras unidades didáticas lecionadas. Apesar de todas as aulas ser realizada uma avaliação formativa com pequenos registos das execuções dos alunos que orientam a ação do professor para as aulas seguintes, existe sempre uma aula destinada à avaliação formativa de uma forma mais protocolar para cada matéria dentro da vasta modalidade que é o atletismo. Posto isto, a avaliação formativa faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem que decorre ao longo de toda a unidade didática, tendo como principal objetivo fornecer informações ao professor acerca do processo evolutivo dos alunos, que ajudará a manter ou reajustar o planeamento (objetivos gerais e específicos) bem como as estratégias utilizadas na intervenção pedagógica.

A tabela acima apresentada contém vários gestos técnicos abordados ao longo das aulas, sendo cada um deles avaliado recorrendo a uma escala quantitativa (1 – 5) e por vezes qualitativa com o registo de algumas informações importantes (observações) de cada aluno.

Mediante os resultados obtidos pode-se concluir que os alunos evoluíram, quando comparado com a avaliação inicial (avaliação diagnóstica) em relação à técnica da corrida de velocidade.

Relativamente à técnica da corrida de velocidade, os alunos colmataram vários erros observados na avaliação diagnóstica relacionados com a coordenação entre o movimento dos membros inferiores e superiores, porém a maioria da turma ainda apresenta algumas limitações na elevação do joelho, o que prejudica toda a ação da corrida de velocidade, pois esta constitui a componente crítica indispensável neste tipo de corrida aliada ao ritmo de frequência da passada. Em relação ao posicionamento dos apoios na corrida, a maioria da turma executa a passada utilizando o terço anterior do pé, o que expressa uma evolução em todo o processo de ensino.

Em relação aos resultados obtidos na técnica de corrida de barreiras, podemos concluir que o gesto técnico em que os alunos apresentam mais dificuldades refere-se à perna de ataque, especificamente o toque da mão contrária na ponta do pé com a coxa paralela ao solo e joelho à altura da bacia. Esta limitação surge pelo facto dos alunos não transporem a barreira com a perna de ataque em extensão, potenciando uma receção ao solo incorreta e descoordenação entre os membros. No que diz respeito à perna de impulsão, a maioria da turma executa o afastamento do joelho com a articulação do joelho e pé na mesma linha (paralelo ao solo) e cumpre a estrutura rítmica de passagem a um tempo.

Em suma, conclui-se que de acordo com os objetivos pré-estabelecidos e de acordo com as metas de aprendizagem definidas pelo Programa Nacional de Educação Física, os alunos alcançaram com sucesso os propósitos estipulados anteriormente.

Unidade Didática - Atletismo

10/12/15

Nº	Nome	Técnica Salto em Comprimento				Receção em agachamento total	Observações
		Corrida de Balanço (Velocidade)	Chamada a um pé com elevação da perna livre	Movimento Membros superiores (ação-reação)			
1							
2		2	2	1	1		Tem medo de realizar o salto.
3							
4		4	5	5	4		
5							
6							
7							
8		2	1	1	2		Tem medo de realizar o salto.
9		5	4	3	3		Muito distraído.
10							
11		5	5	5	5		
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18		4	5	5	5		Empenhada.
19		5	5	5	5		
20		3	3	3	3		

Legenda:

- 1- Não realiza;
- 2- Realiza com muitas dificuldades;
- 3- Realiza com algumas dificuldades;
- 4- Realiza sem dificuldades;
- 5- Realiza de acordo com os critérios.

Componentes Críticas			
Corrida de Balanço	Chamada	Suspensão/Movimento Membros Superiores	Queda
- Aceleração progressiva (velocidade máxima possível nas 3 últimas passadas); - Apoios ativos sobre o terço anterior dos pés.	- Apoio em <i>griffé</i> (da frente para trás); - Elevação da coxa da perna livre até à horizontal após a chamada; - Projeção da bacia em frente.	- Movimento de ação-reação dos membros superiores; - Elevação e extensão dos joelhos, após uma fase elevação da perna livre; - Elevação e extensão da perna de chamada.	- Receção com os dois apoios ao mesmo tempo e paralelos; - Joelhos fletidos e junto ao peito; - Puxar os braços e tronco para a frente; - Terminar em agachamento total.

Reflexão crítica

Os dados recolhidos no dia 10 de Dezembro apresentam como principais objetivos a avaliação do papel do professor no planeamento das aulas, através dos resultados demonstrados pelos alunos. Torna-se muito importante a realização da avaliação formativa com o intuito de colmatar erros que possam estar a ser cometidos no planeamento das aulas e que poderá prejudicar a evolução dos alunos.

Verifica-se que os alunos estão a evoluir, no entanto ainda existem alunos com alguns problemas relativamente à chamada e movimento de ação-reação dos membros superiores. Os alunos com mais problemas são...

Em suma, com a observação da execução dos vários alunos e registo de apenas alguns, é possível concluir que comparando com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, os alunos evoluíram bastante em todos os parâmetros do salto em comprimento, o que contribuí para um ensino de qualidade em toda a unidade didática de atletismo.

Corrida de Estafetas – Técnica de transmissão ascendente						
Nº	Nome	Pega do testemunho	Transmissão do testemunho	Receção do testemunho	Comportamento na zona de transmissão	Obs.
1		3	3	3	3	
2		2	2	2	2	
3		4	2	2	4	
4		3	3	3	3	
5		3	4	4	3	
6		3	3	3	3	
7		2	2	2	2	
8		3	4	2	2	
9		4	3	4	4	
10		4	4	3	3	
11		4	3	4	3	
12		3	4	3	4	
13		3	3	3	3	
14		3	3	3	3	
15		3	3	4	4	
16		2	4	3	3	
17		3	4	3	3	
18		4	3+	4	4	
19		4	4	3	4	
20		2	3	3	3	

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com muitas dificuldades; 3- Realiza com algumas dificuldades;
4- Realiza sem dificuldades; 5- Realiza de acordo com os critérios.

Fundamentação

A tabela acima apresentada contém vários gestos técnicos abordados ao longo das aulas, sendo cada um deles avaliado recorrendo a uma escala quantitativa (1 – 5) e por vezes qualitativa com o registo de algumas informações importantes (observações) de cada aluno. Mediante os resultados obtidos pode-se concluir que os alunos evoluíram, em relação à técnica da corrida de estafetas demonstrada numa fase inicial.

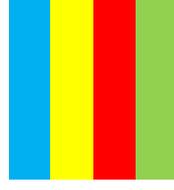
No que diz respeito à corrida de estafetas, mediante a análise das metas de aprendizagem definidas pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Núcleo de Estágio definiu abordar a técnica de transmissão ascendente pelo facto dos movimentos de transmissão serem mais naturais, o que facilita a aprendizagem da mesma pelos alunos, bem como a possibilidade de existir pouca oscilação do membro superior do recetor, contribuindo assim para uma transmissão de sucesso.

Em relação aos dados recolhidos na avaliação formativa, podemos concluir que os alunos apresentam mais dificuldades na receção do testemunho e no comportamento manifestado na zona de transmissão. Enquanto recetores os alunos muitas das vezes recebem o testemunho com a mão errada e só iniciam a corrida quando possuem o testemunho, o que influencia a velocidade de execução da corrida. Enquanto transmissores, os alunos na maioria das vezes não utilizam um sinal sonoro combinado e realizam a prova a uma intensidade baixa, bem como devido à incorreta pega do testemunho a superfície de pega do colega recetor é reduzida, o que aumenta o risco de queda do testemunho na transmissão e conseqüente desqualificação.

Em suma, torna-se importante referir que o saldo da avaliação formativa é positivo, sendo possível observar a progressão dos alunos através da observação direta, comparando todo o processo educativo e de aprendizagem com o cumprimento dos objetivos pertencentes ao currículo.

Anexo VIII – Grelhas de Avaliação Sumativa (Exemplo)

Avaliação Sumativa de Natação 1º Período														
Nº	Nome	Estilo de Crawl			Nota Final de Crawl	Estilo de Costas			Nota Final de Costas	Estilo de Bruços			Nota Final de Bruços	Nota Final Total
		Respiração 45%	Flutuação 25%	Propulsão 30%		Respiração 45%	Flutuação 25%	Propulsão 30%		Respiração 45%	Flutuação 25%	Propulsão 30%		
1		5	5	5	2	4	4	4	1,2	4	4	4	1,164	4,364
2		2	2	2	1	3	3	3	1,44					2,44
3		4	4	4	1,6	4	4	4	1,164	3	4	4	1,002	3,766
4		3	4	3,6	1,372	4	4	4	1,2	3	4	4	1,002	3,574
5		5	5	4	1,88	4	4	4	1,2	3	4	4	1,065	4,145
6		2	3	3	1,275	3	3	3	1,545					2,82
7		3	3	4	1,32	4	3	3	1,089	3	3	3	0,954	3,363
8		4	4	3,6	1,552	4	4	4	1,2	3	3	3	0,9	3,652
9		3	4	3,6	1,715	3	2	3	1,375					3,09
10		2	3	2,6	1,215	3	3	3	1,5					2,715
11		3	4	4	1,42	4	4	4	1,164	4	4	4	1,11	3,694
12		4	4	3,6	1,552	4	4	4	1,137	3	3	3	0,9	3,589
13		4	5	5	1,82	5	4	4	1,335	3	4	4	1,065	4,22
14		2	3	3	1,275	3	2	3	1,375					2,65
15		5	5	5	2	5	5	5	1,5	5	5	5	1,5	5
16		5	5	5	2	5	5	5	1,5	5	5	5	1,5	5
17		3	3	4	1,32	4	4	4	1,2	3	4	4	1,029	3,549
18		4	3	3,6	1,815	3	3	3	1,545					3,36
19		1	3	2	0,9	3	3	3	1,2					2,1
20		2	3	2	1,125	4	3	3	1,575					2,7



Avaliação Final de Atletismo																	
Nº	Nome	Corrida de Velocidade					Corrida de Barreiras					Corrida de Estafetas					
		Elevação dos Joelhos (25%)	Ataque ao solo com o terço anterior do pé (25%)	Movimento dos membros superiores (25%)	Inclinação do tronco à frente (25%)	Nota Final Corrida de Velocidade	Perna de Ataque (40%)		Perna de Impulsão (40%)		Transposição (1 Tempo) (20%)	Nota Final Corrida de Barreiras	Transmissão do testemunho (50%)	Recepção do testemunho (25%)	Comportamento na zona de transmissão (25%)	Nota final da Corrida de Estafetas	Nota final de atletismo (total)
							Elevação da perna de ataque (20%)	Extensão da perna com a mão contrária a tocar na ponta do pé (20%)	Inclinação lateral do tronco (20%)	Elevação lateral da perna com a articulação do joelho e pé paralelos ao solo (20%)							
1		3	2	4	3	0,75	3	3	3	2	4	1,5	3	4	3	0,8125	3,06
2		3	3	2	3	0,6875	4	3	3	3	4	1,7	2	2	3	0,5625	2,95
3		4	4	4	4	1	4	4	4	4	5	2,1	2	2	4	0,625	3,73
4		4	4	4	3	0,9375	4	4	4	3	5	2	3	4	3	0,8125	3,75
5		4	3	3	4	0,875	4	4	4	4	5	2	4	4	3	0,9375	3,81
6		4	4	3	4	0,9375	3	2	3	4	4	1,6	3	4	4	0,875	3,41
7		2	3	3	4	0,75	4	4	3	4	4	1,9	2	2	2	0,5	3,15
8		3	4	3	3	0,8125	4	4	4	4	5	2,1	4	2	2	0,75	3,66
9		4	4	3	4	0,9375	4	4	3	4	5	2	3	4	4	0,875	3,81
10		4	4	4	3	0,9375	4	3	3	4	4	1,8	4	4	4	1	3,74
11		4	4	3	4	0,9375	4	4	4	4	5	2,1	3	4	3	0,8125	3,85
12		4	4	3	4	0,9375	3	2	2	3	5	1,5	4	4	4	1	3,44
13		4	3	3	4	0,875	2	3	2	2	4	1,3	3	3	3	0,75	2,93
14		3	4	4	3	0,875	2	2	3	3	3	1,3	3	4	3	0,8125	2,99
15		3	4	4	3	0,875	3	4	3	2	4	1,6	3	4	4	0,875	3,35
16		4	2	4	3	0,8125	2	5	3	4	4	1,8	4	4	3	0,9375	3,55
17		4	4	4	4	1	2	5	3	4	5	1,9	4	3	3	0,875	3,78
18		3	2	3	4	0,75	4	5	4	3	5	2,1	4	4	4	1	3,85
19		4	4	4	4	1	5	5	5	5	5	2,5	4	3	4	0,9375	4,44
20		3	2	4	4	0,8125	5	5	5	5	5	2,5	3	3	3	0,75	4,06

Anexo IX – Grelhas de Avaliação Final/ 1º Período

ANO LETIVO 2015 / 2016		GOVERNO DE PORTUGAL		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA		ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTE D. MARCIA	
Ensinso Básico - 3º Ciclo		Período 1º	Ano 7º	Turma A			
Disciplina - Educação Física		CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO COGNITIVO / MOTOR – 80%					
Professor		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)	
		Mat1-validar=1»	1	Mat2-validar=1»	1	Mat3-validar=1»	0
		Natação		Atletismo		0	
		P1 (30%)	P2 (30%)	P1 (30%)	P2 (30%)	P1 (30%)	P2 (30%)
Nº	Nome	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%
1		4,4	1,31	4,4	1,31	3,0	0,90
2		2,4	0,73	2,4	0,73	3,1	0,92
3		3,8	1,13	3,8	1,13	4,1	1,23
4		3,6	1,07	3,6	1,07	3,9	1,16
5		4,1	1,24	4,1	1,23	3,8	1,13
6		2,8	0,85	2,8	0,85	3,5	1,04
7		3,4	1,01	3,4	1,01	3,4	1,02
8		3,7	1,10	3,7	1,10	3,7	1,12
9		3,1	0,93	3,1	0,93	3,9	1,16
10		2,7	0,81	2,7	0,81	3,7	1,10
11		3,7	1,11	3,7	1,11	4,0	1,19
12		3,6	1,08	3,6	1,08	3,4	1,01
13		4,2	1,27	4,2	1,27	3,1	0,92
14		2,7	0,80	2,7	0,80	3,1	0,92
15		5,0	1,50	5,0	1,50	3,4	1,01
16		5,0	1,50	5,0	1,50	3,4	1,03
17		3,5	1,06	3,5	1,06	3,9	1,17
18		3,4	1,01	3,4	1,01	3,6	1,08
19		2,1	0,63	2,1	0,63	4,5	1,35
20		2,7	0,81	2,7	0,81	4,1	1,24
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)		ATIVIDADES FÍSICAS (60%)	
		Mat1-validar=1»	1	Mat2-validar=1»	1	Mat3-validar=1»	0
		Natação		Atletismo		0	
		P1 (30%)	P2 (30%)	P1 (30%)	P2 (30%)	P1 (30%)	P2 (30%)
Nº	Nome	Nota %	30%	Nota %	30%	Nota %	30%
1		3,68	2,21	4,0	0,40	3,0	0,30
2		2,76	1,65	2,0	0,20	3,0	0,30
3		3,93	2,36	3,0	0,30	4,0	0,40
4		3,72	2,23	4,0	0,40	4,0	0,40
5		3,94	2,36	4,0	0,40	4,0	0,40
6		3,15	1,89	2,0	0,20	4,0	0,40
7		3,38	2,03	2,0	0,20	5,0	0,50
8		3,69	2,21	2,0	0,20	5,0	0,50
9		3,48	2,09	5,0	0,50	4,0	0,40
10		3,20	1,92	4,0	0,40	4,0	0,40
11		3,83	2,30	5,0	0,50	5,0	0,50
12		3,48	2,09	2,0	0,20	5,0	0,50
13		3,64	2,18	2,0	0,20	4,0	0,40
14		2,85	1,71	2,0	0,20	4,0	0,40
15		4,18	2,51	4,0	0,40	4,0	0,40
16		4,21	2,53	4,0	0,40	5,0	0,50
17		3,72	2,23	4,0	0,40	4,0	0,40
18		3,48	2,09	4,0	0,40	5,0	0,50
19		3,30	1,98	5,0	0,50	4,0	0,40
20		3,41	2,05	3,0	0,30	4,0	0,40
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

		APTIDÃO FÍSICA (10%)		CONHECIMENTOS (10%)		Nota DCM	
		Nota %	10%	Nota %	10%	Nota %	80%
1		4,0	0,40	3,0	0,30	2,91	2,91
2		3,0	0,30	3,0	0,30	2,15	2,15
3		4,0	0,40	4,0	0,40	3,06	3,06
4		4,0	0,40	4,0	0,40	3,03	3,03
5		4,0	0,40	4,0	0,40	3,16	3,16
6		4,0	0,40	4,0	0,40	2,49	2,49
7		5,0	0,50	5,0	0,50	2,73	2,73
8		5,0	0,50	5,0	0,50	2,91	2,91
9		4,0	0,40	4,0	0,40	2,99	2,99
10		4,0	0,40	4,0	0,40	2,72	2,72
11		5,0	0,50	5,0	0,50	3,30	3,30
12		5,0	0,50	5,0	0,50	2,79	2,79
13		4,0	0,40	4,0	0,40	2,78	2,78
14		4,0	0,40	4,0	0,40	2,31	2,31
15		4,0	0,40	4,0	0,40	3,31	3,31
16		4,0	0,40	4,0	0,40	3,43	3,43
17		4,0	0,40	4,0	0,40	3,03	3,03
18		4,0	0,40	4,0	0,40	2,99	2,99
19		4,0	0,40	4,0	0,40	2,88	2,88
20		3,0	0,30	4,0	0,40	2,75	2,75
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							

Parâmetro 1 (P1)- Domínio das competências nas atividades físicas; Parâmetro 2 (P2)- Prática/Exercitação das atividades físicas;



Ensino Básico - 3º Ciclo

Período 1º

Ano 7º

Turma A

Disciplina - Educação Física

Professor
0

CLASSIFICAÇÃO NO DOMÍNIO DO SABER SER / SABER ESTAR - 20%

Número	Nome	Pontualidade (5%)		Responsabilidade (5%)		Participação/Cooperação (5%)		Cumprimento de Regras (5%)		Nota Saber Ser Saber Estar 20%
		Nota %	5%	Nota %	5%	Nota %	5%	Nota %	5%	
1		3,0	0,15	4,0	0,20	3,0	0,15	5,0	0,25	0,75
2		5,0	0,25	4,0	0,20	3,0	0,15	5,0	0,25	0,85
3		4,0	0,20	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,85
4		5,0	0,25	4,0	0,20	5,0	0,25	5,0	0,25	0,95
5		5,0	0,25	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,90
6		5,0	0,25	4,0	0,20	3,5	0,18	5,0	0,25	0,88
7		5,0	0,25	5,0	0,25	4,0	0,20	5,0	0,25	0,95
8		5,0	0,25	5,0	0,25	5,0	0,25	5,0	0,25	1,00
9		4,0	0,20	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,85
10		4,0	0,20	3,5	0,18	3,5	0,18	5,0	0,25	0,80
11		5,0	0,25	4,0	0,20	5,0	0,25	4,5	0,23	0,93
12		5,0	0,25	4,0	0,20	5,0	0,25	5,0	0,25	0,95
13		4,0	0,20	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,85
14		5,0	0,25	4,0	0,20	3,5	0,18	4,5	0,23	0,85
15		3,0	0,15	3,0	0,15	3,0	0,15	3,0	0,15	0,60
16		4,0	0,20	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,85
17		5,0	0,25	3,5	0,18	4,5	0,23	5,0	0,25	0,90
18		5,0	0,25	4,0	0,20	4,0	0,20	5,0	0,25	0,90
19		3,0	0,15	3,0	0,15	3,5	0,18	3,0	0,15	0,63
20		5,0	0,25	4,0	0,20	3,0	0,15	5,0	0,25	0,85
21	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
22	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
23	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
24	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
25	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
26	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
27	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
28	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00
29	0		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00



Ensino Básico - 3º Ciclo		Ano 7º	Turma A		AVALIAÇÃO DO 1º PERÍODO					
Disciplina - Educação Física		Professor 0			Classificação no Domínio Cognitivo / Motor	Classificação no Domínio do Saber Ser / Saber Estar	20%	Σ das Notas %	Nota Final Proposta %	Nota Final (1-5)
Número	Nome	Nota %	80%	Nota %	20%	Σ das Notas %	Nota Final Proposta %	Nota Final (1-5)		
1		3,64	2,91	3,75	0,75	3,66	4	1		
2		2,69	2,15	4,25	0,85	3,00	3	1		
3		3,82	3,06	4,25	0,85	3,91	4	1		
4		3,79	3,03	4,75	0,95	3,98	4	1		
5		3,95	3,16	4,50	0,90	4,06	4	1		
6		3,11	2,49	4,38	0,88	3,36	3	1		
7		3,41	2,73	4,75	0,95	3,68	4	1		
8		3,64	2,91	5,00	1,00	3,91	4	1		
9		3,74	2,99	4,25	0,85	3,84	4	1		
10		3,40	2,72	4,00	0,80	3,52	4	1		
11		4,13	3,30	4,63	0,93	4,23	4	1		
12		3,49	2,79	4,75	0,95	3,74	4	1		
13		3,48	2,78	4,25	0,85	3,63	4	1		
14		2,89	2,31	4,25	0,85	3,16	3	1		
15		4,13	3,31	3,00	0,60	3,91	4	1		
16		4,28	3,43	4,25	0,85	4,28	4	1		
17		3,79	3,03	4,50	0,90	3,93	4	1		
18		3,74	2,99	4,50	0,90	3,89	4	1		
19		3,60	2,88	3,13	0,63	3,51	4	1		
20		3,43	2,75	4,25	0,85	3,60	4	1		
21		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
22		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
23		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
24		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
25		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
26		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
27		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		
28		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0		