

Ana Sofia Santos Pinto

APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM TURMAS HETEROGÉNEAS

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR
BROTERO COM A TURMA 12ª3A NO ANO LETIVO 2014/2015

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA SOFIA SANTOS PINTO

2010136622

APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM TURMAS HETEROGÊNEAS

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO COM A TURMA 12º3A NO
ANO LETIVO 2014/2015

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

Orientador: Prof. Doutora Elsa Silva
Coorientador: Prof. António Miranda

COIMBRA 2015

Esta obra deve ser citada como: PINTO, A. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma 12º3A no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Ana Sofia Santos Pinto, aluno n.º2010136622 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

16 de junho de 2015

(Ana Sofia Pinto)

AGRADECIMENTOS

No culminar de uma etapa tão importante da minha vida não poderia deixar de agradecer aqueles que, mais ou menos presentes contribuíram para o meu sucesso e felicidade.

À minha família que sempre me apoiou e me ofereceu todas as condições para que pudesse terminar este curso, e que acima de tudo me incentivou a seguir os meus sonhos independentemente dos obstáculos que tivesse de ultrapassar, mas em especial ao meu pai que no decorrer do estágio pedagógico tanto me ajudou. Um enorme obrigada ao Rodrigo Cardoso por todo o carinho e paciência, e por me tornar uma pessoa melhor a cada dia que passa.

À professora Elsa Silva por todo o apoio e disponibilidade, e acima de tudo por todos os conhecimentos transmitidos não só neste último ano, mas em todo o percurso académico, sem isso seria impossível alcançar o objetivo de me tornar professora.

Ao professor António Miranda pelas horas incontáveis de reflexões, conselhos e partilha de conhecimentos que me fizeram aprender e crescer a nível académico e pessoal e principalmente perceber que tudo é possível desde que haja esforço e dedicação.

Aos meus colegas de estágio Ana Santos, Anabela Pinho e Renato Oliveira que durante o ano letivo tantas experiências, discussões e sorrisos trocámos. Não me imagino a reviver este ano letivo sem a companhia de todos vós.

Aos professores do departamento de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero e a todo o grupo de auxiliares de educação que nos acolheram e sempre trataram como um dos seus, em especial à professora Cristina Ferreira por todo o apoio e disponibilidade.

À turma do 12º3A pela aceitação e respeito que demonstraram neste ano e por todas as experiências que me proporcionaram. Não podia pedir uma turma melhor.

“Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

No decorrer da licenciatura são transmitidos inúmeros conteúdos relativamente à prática pedagógica desde os estilos de ensino, às formas de gestão de uma aula, passando por uma instrução de qualidade e ainda à importância do plano anual. Tudo isto não passava de frases bem contruídas e teorias de grandes autores até ao momento em que se inicia o estágio pedagógico. É neste ano letivo que todas as palavras ganham forma e as teorias ganham vida, é neste momento que tudo aquilo que foi transmitido pelos professores é testado, é agora necessária a interpretação dos conhecimentos que foram retidos para uma aplicação na realidade do meio escolar.

O relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Secundária Avelar Brotero de Coimbra.

O relatório divide-se em três grandes capítulos. O primeiro capítulo retrata o plano individual de formação, bem como o enquadramento do meio escolar abrangendo assim toda a contextualização da prática desenvolvida. No segundo capítulo encontram-se as reflexões da prática desenvolvida, que remetem para o planeamento, intervenção pedagógica, avaliação, componente ético-profissional e questões dilemáticas. O terceiro capítulo está reservado para o aprofundamento do tema-problema que retrata a aplicação dos estilos de ensino em turmas heterogéneas através de uma introdução ao mesmo, apresentação dos métodos, discussão dos resultados e finalizando com uma conclusão.

Após a conclusão do estágio pedagógico é possível afirmar que a professora evoluiu a nível pessoal, como elevou as suas capacidades de pesquisa, interação, comunicação e observação, características essenciais de qualquer profissional, mas principalmente para um professor.

Palavras-chave: estágio pedagógico; professor; prática desenvolvida; estilos de ensino; heterogeneidade

ABSTRACT

During the degree are numerous broadcast content regarding the teaching practice from teaching styles, forms of management of a class, going through a quality education and also the importance of the annual plan. All this was just as pretty phrases and theories of great authors to the moment you start teaching practice. In this school year all words take shape and theories come to life, this is when all that was transmitted by teachers is tested, the interpretation of knowledge that have been retained for an application in the reality of the school environment is now required.

The report comes as part of the course of Teacher Training, set in the Course of Master in Teaching Physical Education of Primary and Highschool Education of the Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, held at the Escola Secundária de Avelar Brotero de Coimbra .

The report is divided into three main chapters. The first chapter depicts the individual training plan, as well as the framework of the school environment thus covering the whole context of established practice. In the second chapter are the reflections of the developed practice, referring to the planning, pedagogical intervention, evaluation, ethical and professional component and dilemmatic issues. The third chapter is reserved for the theme-prolema deepening that depicts the application of teaching styles in heterogeneous classes through an introduction to it, presenting the methods, discussion of results and ending with a conclusion.

Upon completion of the practicum is possible to state that the teacher has developed a personal level, as increasing its research capabilities, interaction, communication and observation, main characteristics of any professional, but especially for a teacher.

Keywords: teaching practice ; teacher; developed practice ; teaching styles ; heterogeneity

ÍNDICE	
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	11
1. PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	11
2. ENQUADRAMENTO DO MEIO ESCOLAR.....	12
2.1 REALIDADE ESCOLAR	12
2.2 GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	13
2.3 NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	13
2.4 PROFESSORES ORIENTADORES	14
2.5 TURMA	14
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	16
1. PLANEAMENTO.....	16
1.1 PLANEAMENTO ANUAL.....	17
1.2 UNIDADES DIDÁTICAS	18
1.3 PLANOS DE AULA	20
2. REALIZAÇÃO	21
2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO	21
2.2 DIMENSÃO GESTÃO.....	24
2.3 DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA	26
2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO	27
3. AVALIAÇÃO.....	28
3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	29
3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	31
3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	32
3.4 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	34
4. COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	34
5. QUESTÕES DILEMÁTICAS	36
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA.....	37
A APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM TURMAS HETEROGÊNEAS	37
RESUMO	37
ABSTRACT.....	37
INTRODUÇÃO.....	38
MÉTODO	43

RESULTADOS	45
DISCUSSÃO	46
CONCLUSÃO	49
BIBLIOGRAFIA	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planeamento anual	18
Quadro 3 – Critérios de avaliação	34
Quadro 2 – Critérios de avaliação para alunos com atestado	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média dos resultados obtidos através do questionário	46
---	----

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Secundária Avelar Brotero de Coimbra.

O principal objetivo da elaboração deste relatório reflete-se na descrição de todos os momentos de aprendizagem que foram desenvolvidos no decorrer do ano letivo, bem como na reflexão do trabalho desenvolvido pela professora estagiária. As aprendizagens realizadas neste último ano são impossíveis de contabilizar, quanto mais descrever. No entanto a partir deste relatório espera-se que seja possível reter uma pequena parte de tudo aquilo que foi transmitido à professora no decorrer do seu estágio pedagógico, bem como a sua perspetiva daquilo que é lecionar Educação Física.

O relatório divide-se em três grandes capítulos. O primeiro capítulo retrata o plano individual de formação, bem como o enquadramento do meio escolar abrangendo assim toda a contextualização da prática desenvolvida. No segundo capítulo encontram-se as reflexões da prática desenvolvida, que remetem para o planeamento, intervenção pedagógica, avaliação, componente ético-profissional e questões dilemáticas. O terceiro capítulo está reservado para o aprofundamento do tema-problema que retrata a aplicação dos estilos de ensino em turmas heterogéneas através de uma introdução ao mesmo, apresentação dos métodos, discussão dos resultados e finalizando com uma conclusão.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Encarar o estágio pedagógico como uma etapa de aprendizagem acadêmica do professor estagiário torna-se uma utopia aquando confrontado com a realidade uma vez que os conteúdos que foram transmitidos anteriormente não passam de isso mesmo, conteúdos, se o professor não for capaz de os interpretar e aplicar no meio em que é inserido. Um aluno de Educação Física ao transformar-se num professor estagiário, para além de todo o conhecimento pedagógico que adquire, desenvolve um sentido de maturidade e responsabilidade que não seriam alcançáveis se não lhe fosse dada a oportunidade de experienciar o terreno, a realidade da vida escolar.

Sendo o desporto uma grande e relevante parte da vida da professora estagiária, desde cedo se tornou claro que seria uma constante na carreira académica e profissional. Ao ter a oportunidade de experienciar a profissão que se tenciona seguir, torna-se esmagadora a expectativa com que se inicia o estágio profissional. Apesar dos avisos de que seria um ano trabalhoso e stressante era também uma oportunidade única de adquirir experiência da forma mais real possível.

A entrada no meio escolar e no contexto do ensino foi inicialmente dificultada por obstáculos diários com os quais qualquer professor estagiário se depara. No entanto, com o apoio do professor orientador e de todo o grupo disciplinar de educação física, bem como do restante corpo docente, esses obstáculos tornaram-se ultrapassáveis. Uma vez mais revelou-se a importância de um grupo de trabalho coeso para o sucesso da professora – o todo pela unidade.

No decorrer da licenciatura e do primeiro ano de mestrado é lecionado um conjunto de áreas curriculares que visam a aquisição de conhecimentos úteis para o futuro académico e profissional. Todos esses conhecimentos não passavam de ideias vagas e por vezes desconexas, até ao momento em que o professor se depara com uma turma, e assume o compromisso de transmissão de conteúdos e valores. A partir de então e no decorrer de todo o estágio profissional, torna-se clara a relevância de todos os conteúdos, por muito incoerentes que parecessem até ao momento, e é nessa fase que se torna ainda mais imperativo transmitir aos alunos a importância de usufruírem de tudo aquilo que lhes é transmitido pela professora.

Apesar da consciencialização no início do ano letivo da carga de trabalho que este processo envolve, só é possível a perceção e posterior aceitação do mesmo quando se confronta com a realidade do trabalho diário na função docente, que ultrapassa largamente as horas de lecionação, mas que ao mesmo tempo permite ao estagiário o enriquecimento teórico e de valores de dia para dia.

No início do estágio é apresentado o grupo de trabalho com quem se vivencia todas as experiências no decorrer do ano letivo e com quem mais se aprenderá, mas também o pequeno grupo de pessoas que pode fazer toda a diferença entre um ano de sucesso ou de constantes obstáculos. A aceitação das diferenças de cada pessoa que constitui o grupo de trabalho pode revelar-se por vezes desafiante, mas no entanto, se se souber aceitá-las, estas podem ser tão ou mais enriquecedoras que os conteúdos teóricos.

Na reta final desta tão importante fase da vida académica e pessoal, é possível realizar uma retrospectiva e ver todo o empenho e dedicação transformado num conjunto de aprendizagens que tornam a professora estagiária numa pessoa melhor. O trabalho desenvolvido com os alunos, a ligação criada com estes e a aceitação de todas as suas individualidades foi sem dúvida uma das etapas mais importantes deste estágio. A cooperação entre o núcleo de estágio, o professor orientador e todos os outros membros do grupo disciplinar foram também tão relevantes quanto as interações com o restante corpo da entidade, independentemente da função exercida. Na aproximação do final deste ano letivo, crê-se que é possível dizer que o objetivo foi cumprido.

2. ENQUADRAMENTO DO MEIO ESCOLAR

2.1 REALIDADE ESCOLAR

A Escola Secundária de Avelar Brotero localiza-se na cidade de Coimbra e foi criada em 1884 com o nome de Escola de Desenho Industrial. Inserida na zona urbana da Solum junto do Estádio Cidade de Coimbra, esta escola agrega alunos de freguesias e concelhos vizinhos geralmente atraídos pela vasta oferta formativa, bem como a extensa rede de transportes públicos. A Solum, pertencendo à freguesia de Santo António dos Olivais e sendo considerada uma das zonas mais ricas da cidade, conta com 19,27km² de área e cerca de 39.000 habitantes, sendo a maior freguesia urbana da cidade e uma das mais populosas de Portugal, com cerca de 2020 hab/km².

As instalações da escola foram recentemente remodeladas, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, o que ofereceu à Educação Física um conjunto de espaços para a leção da disciplina. Desta forma, conta-se com um polidesportivo, geralmente dividido para utilização simultânea por duas turmas (Polidesportivo 1 e Polidesportivo 2), bem como um campo exterior com a mesma divisão (Exterior 1 e Exterior 2). O campo exterior conta ainda com uma pista de 40 metros de tartan e uma caixa de areia. Para além disso, a escola dispõe de um ginásio equipado com material de ginástica acrobática e de aparelhos, bem como uma parede de espelhos e uma coluna de som para a prática de atividades rítmicas e expressivas. A escola dispõe ainda da utilização do Complexo Olímpico de Piscinas de Coimbra para a leção da modalidade de natação.

No presente ano letivo, a Escola é frequentada por 1300 alunos pertencentes ao ensino secundário regular, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos.

2.2 GRUPO DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo disciplinar de educação física da Escola Secundária de Avelar Brotero é constituído por onze professores, quatro professores estagiários pertencentes ao núcleo de estágio, liderados pela professora Cristina Ferreira, delegada do grupo disciplinar de educação física.

É neste grupo disciplinar que se encontra o responsável pelo desporto escolar, permitindo assim à escola competir em quatro modalidades distintas.

O acolhimento inicial oferecido por estes docentes foi uma mais-valia na integração dos professores estagiários, bem como todo o apoio e entajuda que ofereceram no decorrer do ano. Ainda de referir a relevância do espírito de partilha e entajuda revelado por este grupo de professores, não só para com o grupo disciplinar de educação física, como para o restante corpo docente.

2.3 NÚCLEO DE ESTÁGIO

O núcleo de estágio foi definido em conjunto com a professora Elsa Ribeiro, orientadora da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, no final do primeiro ano de mestrado. Como tal, para a Escola Secundária de Avelar Brotero foram selecionados quatro professores estagiários, dos quais três mantinham já nessa altura uma relação de

amizade, facto que levou à escolha de uma mesma escola para a realização do estágio. O quarto elemento foi apresentado na primeira reunião de estágio com o professor orientador António Miranda, e rapidamente acolhido no grupo. De referir ainda que este núcleo de estágio é constituído por três elementos do sexo feminino e um elemento do sexo masculino.

No decorrer do ano letivo foram várias as adversidades que este grupo enfrentou, apesar de no final se poder afirmar que o espírito de ajuda e cooperação foram laços relevantes.

2.4 PROFESSORES ORIENTADORES

Os professores orientadores são visto como um exemplo a seguir, sem eles o trabalho realizado e as aprendizagens conquistadas no decorrer deste ano letivo jamais seriam conseguidas.

A professora doutora Elsa Silva assumiu perante a professora estagiária um grande impacto desde o início do estágio pedagógico, uma vez que foi por sua indicação que aquela optou por seleccionar a Escola Secundária de Avelar Brotero como instituição para a concretização do estágio. Importa também referir toda a disponibilidade oferecida pela professora orientadora no decorrer do ano letivo, bem como todas as dicas e ensinamentos oferecidos pela própria.

O professor António Miranda, orientador da escola, foi uma peça essencial neste tão complexo jogo que é o estágio curricular. O professor acompanhou o núcleo de estágio diariamente, em todos os momentos de lecionação e observação de aulas, bem como em várias reuniões semanais nas quais se discutiam assuntos relativos às aulas lecionadas pelos estagiários, conteúdos teóricos associados a este ano letivo, mas também onde eram diariamente incutidos os valores de entreajuda, cooperação e aceitação de todos os elementos do núcleo de estágio.

2.5 TURMA

Numa das reuniões antecedentes ao início do ano letivo, o professor António Miranda forneceu à professora estagiária alguma informações sobre a turma, para que no primeiro contacto com a mesma houvesse alguma vantagem por parte da professora e deste modo conseguisse de alguma forma captar melhor a sua atenção.

Aquando o primeiro contacto, os alunos revelaram-se na maioria bastante interessados pela disciplina independentemente de esta não influenciar a média final de ano.

A turma, inicialmente de vinte e quatro alunos, era constituída por quinze elementos do sexo feminino e nove do sexo masculino, apesar de um aluno não realizar as aulas na escola. Por motivos de doença, no segundo período uma das alunas teve também de abandonar a escola e como tal a turma ficou com apenas vinte e dois alunos, dos quais duas alunas, desde o início do ano letivo, e à semelhança de anos anteriores, não realizarem a componente prática da aula. Para estas duas alunas é incumbida a realização de relatórios descritivos das aulas, que deve integrar num portfólio relativo a cada unidade didática.

Para a obtenção de dados específicos da turma, os alunos preencheram uma ficha biográfica criada pelo núcleo de estágio (anexo 1) na primeira aula de Educação Física. Desta forma, foi possível constatar que a maioria dos alunos iniciou o ano letivo com dezassete anos de idade, e que a grande maioria dos mesmos vive em Coimbra, utilizando cerca de quinze minutos para se deslocar até à escola. Através da ficha biográfica do núcleo de estágio verifica-se ainda que dos vinte e dois alunos que no final do ano letivo constituíam a turma, quinze já tinham praticado desporto, enquanto sete nunca tinham praticado nenhuma modalidade fora da escola.

Apesar de ser uma turma bastante heterogénea no que toca às capacidades físicas e por vezes de conhecimento teórico, em todas as unidades didáticas a grande maioria dos alunos revelou bastante empenho e motivação, cooperação e espírito de entreajuda não só entre os próprios colegas mas também para com a professora. Os fatores anteriormente descritos aliados a outras circunstâncias foram sem dúvida a chave para a boa relação estabelecida entre professora-alunos. No final do ano letivo foi possível afirmar que os laços estabelecidos entre os diversos elementos do processo de ensino aprendizagem foram bastante positivos e grandes aliados para o desenrolar das aprendizagens.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

No decorrer do ano letivo são inúmeras as atividades concretizadas pelo professor, e como tal é necessário categorizá-las em três componentes distintas: o planejamento, a realização e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do estágio pedagógico, todas as atividades desenvolvidas foram alvo de muita dedicação e reflexão, para que no final deste pudesse ser evidente a evolução e aperfeiçoamento da professora estagiária, e que esta se encontrasse preparada para encarar a realidade da profissão e tudo o que esta acarreta. Desta forma, serão apresentadas todas as atividades concretizadas, suportadas por autores especialistas na área, juntamente com a experiência vivida pela própria estagiária.

1. PLANEAMENTO

Segundo Bento (2003) a planificação é o que liga as intenções do sistema e dos programas de ensino à concretização das mesmas na prática. A planificação tem como especial propósito prever o desenvolvimento das atividades que se pretendem realizar através de um ciclo composto pela elaboração do plano, realização do plano, controlo do mesmo e posterior confirmação ou alteração. O mesmo autor refere ainda que a planificação está também intimamente ligada à formação permanente do professor, que como bom profissional não cessa a busca de soluções para os problemas teóricos e práticos com que se depara no seu dia-a-dia.

Sem o planeamento torna-se extremamente difícil, senão impossível, garantir com rigor e certeza que tudo o que o professor considera importante será abordado, pelo que é fundamental criar uma planificação. Esta deve partir do mais geral (planeamento anual) para o mais específico (plano de aula, e dentro deste cada exercício), garantindo assim a transmissão de todos os conteúdos de forma eficaz e eficiente. Para além da sua obrigatoriedade importa também constatar a sua conveniência, uma vez que simplifica o trabalho do professor quando em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem este sente a necessidade de verificar o que já foi lecionado e o que está em falta, considerando sempre que a qualquer momento do processo, a planificação pode sofrer alterações para que melhor se adapte à situação e ao contexto com que o professor se depara.

1.1 PLANEAMENTO ANUAL

Segundo Bento (2003) o planeamento anual assume-se como uma visão geral e menos específica que foca essencialmente o programa de ensino no local e nas pessoas que o envolvem. Como tal, o planeamento anual é obrigatoriamente contruído no início do ano letivo, precedente ao início do mesmo. Desta forma, o planeamento anual para a turma do 12º3A foi o primeiro documento produzido pela professora estagiária onde eram visadas as cinco unidades didáticas a lecionar no decorrer do ano letivo, bem como a calendarização e definição do espaço a utilizar nas mesmas.

O planeamento anual deve ser um documento exequível, de fácil consulta e ao mesmo tempo, alterável. Para que tudo isto se torne possível é deveras importante que aquando a sua realização se tenha em conta as especificidades da turma, como por exemplo as maiores dificuldades sentidas em anos anteriores, a motivação para a prática desportiva, casos de alunos com mais dificuldades nas aulas de educação física, mas também questões relacionadas com o número de espaços disponível para a realização das aulas, a coordenação entre os espaços e as condições climatéricas previsíveis, e a conjugação das matérias com os restantes professores pela disponibilidade de material.

Relativamente às matérias a lecionar, estas foram definidas pelo grupo disciplinar, para garantir que todos os alunos que realizassem o percurso académico na Escola Secundária de Avelar Brotero tivessem igualdade de oportunidades no que toca à experimentação e contacto com as matérias. Deste modo, determinou-se que para o 12º ano a professora teria como matérias a lecionar o ténis, a natação, ginástica acrobática e duas modalidades desportivas coletivas que seriam selecionadas pela turma após o preenchimento da ficha biográfica (anexo 1) entregue na primeira aula. Desta forma, as duas matérias que obtiveram um maior número de votos foram o futsal e o voleibol sendo assim eleitas como matérias a lecionar.

Na primeira reunião de grupo disciplinar, antecedente ao início do ano letivo, foi definido pela professora Cristina Ferreira, delegada de grupo disciplinar, o mapa de rotações (anexo 2). Neste constam os espaços disponíveis e a utilização de cada um por cada professor. Através deste método, é possível garantir que cada turma tem o mesmo número

de aulas em cada espaço (18 aulas por matéria), e que as matérias podem ser lecionadas do início ao fim sem sofrerem interrupções.

Posteriormente será apresentada uma tabela onde constam as matérias lecionadas, o espaço utilizado e o tempo destinado para as mesmas.

Unidade Didática	Período de tempo	Espaço
Natação	15 de Setembro a 24 de Outubro	Piscinas Municipais
Futsal	03 de Novembro a 16 de Dezembro	Polidesportivo I
Ginástica Acrobática	05 de Janeiro a 13 de Fevereiro	Ginásio
Voleibol	19 de Fevereiro a 17 de Abril	Polidesportivo II
Ténis	20 de Abril a 06 de Junho	Exterior I

Quadro 1 – Planeamento anual

Apesar de justa a igual distribuição de blocos de aula por matéria e assim facilitar a rotação dos espaços disponíveis, esta apresenta também a desvantagem de se basear na igualdade e não na equidade. Seria mais benéfico se fosse possível prolongar as matérias em que a grande maioria dos alunos sentiram mais dificuldades, como por exemplo na ginástica acrobática, reduzindo o tempo disponível para aquelas em que os próprios já tinham alcançado as metas de aprendizagem estabelecidas pelo Ministério da Educação, como por exemplo o voleibol. Desta forma, tornou-se ainda mais importante saber racionar e tirar proveito do tempo disponível para cada matéria.

Outro fator que sem dúvida influencia a leção das matérias são as condições climáticas, que pelo seu carácter imprevisível podem condicionar as aulas caso o espaço utilizado não garanta a sua execução. Relativamente a esta situação é importante referir que nenhuma matéria ficou comprometida pelas condições atmosféricas uma vez que os espaços cobertos como o polidesportivo, ou fechados como as Piscinas Municipais, foram cedidos à turma 12^o3A no decorrer dos meses mais frios e chuvosos, sendo o exterior utilizado apenas para a última matéria a ser lecionada.

1.2 UNIDADES DIDÁTICAS

Para Bento (2003) as unidades didáticas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem pela sua característica holística ao representarem tudo aquilo que foi desenvolvido no decorrer da leção de cada uma e fornecem ao professor, bem como aos alunos as etapas a seguir no decorrer deste mesmo processo.

No início do ano letivo foi facultado um guia para a realização das unidades didáticas pelo professor orientador António Miranda, que deveríamos seguir garantindo assim que toda a informação estaria presente nos documentos formulados. Desta forma, no decorrer da lecionação de cada matéria eram recolhidos dados que no final seriam compilados, formando assim o documento de cada unidade didática.

Cada unidade didática deveria ser composta pelos seguintes temas:

1. Pressupostos para o entendimento e compreensão da modalidade – história e evolução da modalidade, regulamento da modalidade, sinais dos árbitros, objetivos gerais e específicos da modalidade, habilidades motoras e gestos técnicos.
2. Recursos - materiais, espaciais e temporais, em como os recursos humanos específicos de cada turma.
3. Avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa, e critérios de avaliação.
4. Estratégias - estratégias de ensino a aplicar no processo de ensino e aprendizagem: modelo didático, estilos de ensino, feedback's, medidas de gestão, organização, instrução e controlo dos alunos.
5. Extensão e sequência de conteúdos.
6. Estruturação de conteúdos aula a aula.
7. Balanço da unidade didática.
8. Avaliação inicial vs avaliação final.
9. Reflexão final.

Tal como acima referido, as unidades didáticas são construídas no decorrer da lecionação de cada uma, e como tal acabam por não constituírem um elemento de consulta, mas sim um documento de apoio bastante útil devido ao cunho pessoal para posteriores intervenções. Uma vez que a concretização destes documentos assumia um carácter individual, cada professor estagiário realizou as unidades didáticas correspondentes às matérias que lecionou, e como tal, pela professora estagiária foram construídas as unidades didáticas de natação, futsal, ginástica acrobática e voleibol.

De todas as etapas deste documento, aquelas que mais influência e requisição obtiveram no decorrer da lecionação de cada matéria foram a extensão, sequência e estruturação de conteúdos aula a aula, e os critérios de avaliação. Após a primeira aula, na qual decorre a

avaliação diagnóstica são imediatamente estabelecidos os conteúdos a lecionar, e a sua distribuição pelos blocos de aula disponíveis. Assim, a professora no decorrer da lecionação das matérias tem um plano a seguir, que pode no entanto ser alterado caso se verifique necessidade para tal por parte dos alunos. Os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo disciplinar de Educação Física são também elementos essenciais no decorrer de todo o percurso garantindo a igualdade entre todos os alunos da turma, bem como entre os alunos de diferentes turmas, para além de oferecerem ao professor uma base para a observação nos momentos de avaliação.

1.3 PLANOS DE AULA

Segundo Bento (2003) é deveras importante analisar com cuidado o plano anual, a unidade didática e o ensino de anos prévios para uma eficaz e eficiente elaboração de uma aula.

De forma a assegurar que a aula cumpre todos os objetivos propostos na unidade didática, é necessário planejar previamente aquilo que se vai ensinar, como se vai ensinar, e de que forma é que se garante que as aprendizagens estão a ser obtidas. Para além disso, é necessária também a pesquisa aprofundada de informação por parte do professor dos conteúdos que serão lecionados em cada aula para que este seja capaz de os transmitir da melhor forma possível.

No início do ano letivo o núcleo de estágio construiu uma estrutura de plano de aula (anexo 3) constituída por três grandes grupos, a folha de rosto, a descrição dos exercícios e a fundamentação. A folha de rosto apresenta a unidade didática, função didática, conteúdos, objetivos gerais e específicos, recursos materiais, sumário e avaliação formativa tem como principal objetivo dar a conhecer a qualquer pessoa que leia o plano de aula os principais aspetos da mesma, para além de permitir ao professor de forma rápida e eficaz a consulta de conteúdos lecionados e registos de avaliação formativa realizados diariamente. Posteriormente apresenta-se outra grelha constituída pelo tempo parcial e total, tarefa ou situação de aprendizagem, organização e desenvolvimento, componentes críticas, critérios e êxito e estratégias. Esta é a parte onde estão evidenciadas todas as tarefas da aula, devidamente explicadas através de uma breve descrição e elementos gráficos, a forma como vão ser transmitidas, e os critérios que provam que as aprendizagens foram alcançadas. A última secção é reservada para a fundamentação. Nesta fase do plano de aula a professora reflete sobre todos os aspetos anteriormente

apresentados, justificando assim as tarefas utilizadas, as formas de jogo a que recorreu, as estratégias de ensino aplicadas, os conteúdos a lecionar e tudo o resto que considere pertinente para a compreensão das decisões tomadas.

Sempre que possível no final de cada aula, ou então posteriormente em reuniões com o núcleo, a professora estagiária juntamente com o núcleo de estágio, através de orientações do professor António Miranda, refletiu sobre a aula que tinha acabado de lecionar de forma a perceber quais os pontos positivos da aula, o que correu menos bem e como poderia ser melhorado. Para além destes aspetos eram ainda retratados assuntos relativos à própria modalidade para que quando fossem transmitidos os conteúdos a professora fosse capaz de o fazer de forma clara e perceptível realizando também questões relacionadas com o comportamento e aproveitamento da turma ou de um em aluno em específico quando necessário, bem como outros temas que se enquadrassem e fossem pertinentes.

Após a reunião era desenvolvido um relatório de aula, onde deveriam constar as tarefas realizada na aula, as estratégias aplicadas, o comportamento da turma. No fundo constatava tudo aquilo que tinha sido retratado na reunião com o núcleo e estágio e o professor orientador, para além do cunho pessoal da professora estagiária e de bases de autores de renome referentes aos temas retratados no relatório.

2. REALIZAÇÃO

2.1 DIMENSÃO INSTRUÇÃO

No que toca à preleção inicial é necessário que esta seja curta, explícita e audível. Desta forma, desde o início do ano letivo a professora focou na sua instrução inicial os objetivos da aula, conteúdos a lecionar e sempre que pertinentes, as regras de segurança. As preleções iniciais tenderam a ser ligeiramente mais extensas no início de cada unidade didática, dado que é de extrema importância para a compreensão e realização das diferentes matérias oferecer aos alunos informação essencial relativa a cada modalidade. Ainda assim, foi tida em consideração a quantidade de informação dada por aula uma vez que quando esta se torna demasiada a sua retenção é comprometida. No decorrer desta fase da aula, bem como em todos os outros momentos de preleção a professora garantiu sempre que todos os alunos se encontravam atentos, dentro do seu campo de visão e que esta estava igualmente visível para todos. Para isto a professora recorreu a estratégias

como colocar-se de frente para o sol ao invés de posicionar os alunos dessa forma, utilizou os degraus de suporte para os blocos nas piscinas para que todos os alunos a vissem e ouvissem melhor, e teve sempre em atenção outras turmas que estivessem em prática simultânea, voltando os alunos de costas para as mesmas, garantindo mais uma vez a sua atenção. Outra estratégia que se revelou essencial em dias com temperatura ambiente bastante baixa foi realizar a preleção após um aquecimento de fácil compreensão, como por exemplo correr à volta do campo e reduzindo ainda mais o tempo de preleção para que os efeitos do aquecimento não se dissipassem.

A melhor forma de garantir a compreensão de um exercício, gesto técnico ou tático, é acompanhar a instrução com uma demonstração. Para a realização da demonstração a professora propunha-se várias vezes como agente de ensino garantindo assim que o foco da demonstração eram as componentes críticas, os erros mais comuns e os critérios de êxito dos diversos conteúdos. A professora aproveitava ainda para realizar a demonstração de forma mais lenta enquanto a explicava e posteriormente em tempo real. Por vezes a professora recorria aos alunos como agentes de ensino de duas formas distintas: pedia a colaboração a alunos de nível avançado, bons executantes, que realizassem a demonstração para que os restantes alunos mais facilmente se identificassem com o modelo e tentassem imitá-lo; ou então pedia a um aluno com mais dificuldades que realizasse a demonstração e depois através do feedback quinestésico, prescritivo e questionamento, juntamente com os restantes alunos corrigiam o exercício ou o movimento.

Mais uma vez o campo de visão é de extrema importância e como tal a professora sempre que possível garantiu que os alunos tivessem acesso à demonstração de ângulos diferentes tornando-a assim holística. Em algumas situações a professora teve ainda a oportunidade de recorrer a meios gráficos como um quadro no futsal para a explicação dos princípios táticos, e a vídeos referentes à ginástica acrobática que se revelaram bastante produtivos, diversificando assim o método utilizado para a demonstração de conteúdos.

Tal como Godinho, Mendes e Barreiros (1995) afirmam, feedback é a expressão utilizada para identificar a forma de retorno de informação em qualquer processo de comunicação. O feedback quando utilizado corretamente torna-se numa das ferramentas mais valiosas para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto é uma arte que precisa ser dominada

e como tal apresenta-se como um grande obstáculo para os professores estagiários, principalmente quando não se encontram na sua área de conforto, ou seja, numa matéria na qual não se sentem devidamente aptos. Numa fase inicial do estágio pedagógico, ao lecionar a unidade didática de natação a professora tinha tendência a debitar excessivamente feedbacks prescritivos e descritivos, raramente recorrendo ao feedback de questionamento devido à acústica da piscina, e sem fechar os ciclos de feedback, algo essencial para que o aluno saiba que as alterações que realizou lhe proporcionaram um melhor desempenho. Após essa unidade didática, a professora lecionou futsal, a matéria na qual sentia mais dificuldades quer a nível teórico quer a nível prático. No futsal a professora optou então por estudar os conteúdos e utilizar a informação que tinha encontrado em livros ou através do professor António Miranda para dar o feedback aos alunos. Apesar de isso ter sido útil para os alunos com menos aptidões, para aqueles que se encontravam no nível avançado e pré-avançado não era o suficiente pelo que a professora recorreu inúmeras vezes ao feedback de questionamento com os últimos, o que para além de lhes proporcionar as respostas necessárias para os conteúdos que estavam a abordar, lhes desenvolvia a capacidade de raciocínio e resolução de problemas. Nas restantes unidades didáticas, quer pela experiência adquirida quer pelo domínio das modalidades, a professora recorreu aos diversos tipos de feedback, aplicando com maior frequência os de índole prescritiva e descritiva a alunos menos aptos e feedbacks de questionamento a alunos de grupos mais avançados uma vez que estes já tinham os conhecimentos de base e precisavam apenas de saber como aplicá-los nas diversas situações. Na ginástica acrobática a professora recorreu com bastante frequência ao feedback quinestésico, principalmente para ajudar os alunos a adquirir as posturas corretas nos diversos elementos gímnicos. Entre outras, uma estratégia frequentemente utilizada pela professora era a utilização de feedback para a turma quando os erros eram mais grosseiros e generalizados economizando assim tempo, e recorrer ao feedback individual ou par pequenos grupos de alunos quando os erros eram menos comuns e mais variados.

O questionamento nas aulas era geralmente aplicado aquando a introdução de um conteúdo, ou no final da aula na revisão dos conteúdos lecionados, apesar de a professora recorrer também aquando os exercícios e se verificava que os alunos necessitavam de perceber o que teriam de fazer para atingirem o sucesso. No início da aula, sempre que

era introduzido um conteúdo, a professora antes de o explicar recorria ao questionamento individual numa tentativa de perceber quais os conhecimentos dos alunos relativamente ao mesmo. A importância do questionamento individual vai para além da averiguação de conhecimentos, dado que permite manter o controlo da turma uma vez que o aluno só responde quando solicitado pela professora. Assim é possível dar a hipótese de sucesso a alunos com menos capacidades pedindo-lhes que falem de forma mais generalizada e acompanhando-os através da descoberta guiada, sem colocar em causa a transmissão de informação. Para além disto a professora teve sempre o cuidado de dar tempo ao aluno para que este tivesse oportunidade de ouvir a questão proceder ao raciocínio e posteriormente responder.

Para além do questionamento relativo aos conteúdos técnicos e táticos de cada modalidade e aquando da mobilização articular e trabalho de flexibilidade a professora inquiria os alunos relativamente aos músculos recrutados em cada movimento, a importância de os alongar para a matéria em questão e quais as suas principais funções.

2.2 DIMENSÃO GESTÃO

Para Piéron (1996) o professor tem a obrigação de refletir e antecipar todas as possíveis situações aquando a realização do plano de aula, para que quando a estiver a lecionar possa reduzir ou erradicar as perdas de tempo e deste modo rentabilizar a aprendizagem dos seus alunos.

O bom aproveitamento de uma aula começa com o planeamento da mesma. Assim sendo, tornou-se essencial para a professora garantir que todos os exercícios que constassem no plano de aula fossem eficazes para aprendizagem dos conteúdos, mas ao mesmo tempo que permitissem a rentabilização do tempo havendo assim a necessidade de chegar à aula com o plano da mesma pronto a ser aplicado. Uma estratégia utilizada pela professora relativamente à construção dos planos de aula foi a utilização dos blocos de 100 minutos para a introdução de novos conteúdos e novos exercícios, e recorrer aos blocos de 50 minutos. Desta forma os blocos de 50 minutos eram mais rentabilizados uma vez que os alunos só tinham de reproduzir alguns dos exercícios já praticados na aula anterior. A primeira etapa remontava á primeira aula do ano letivo na qual os alunos foram informados do tempo disponível para se equiparem e estarem presentes no local da aula, bem como para posteriormente à aula procederem à higienização corporal, e desta forma, sempre que não era cumprida a pontualidade, a professora aplicava um complemento da

aula através de exercícios de preparação física. Este foi um dos assuntos mais batalhados no decorrer do ano letivo com a turma, juntamente com a assiduidade uma vez que a grande maioria dos alunos ultrapassava o tempo limite para se equipar. O segundo passo para a rentabilização da aula passava pela professora previamente ao tempo de aula deslocar-se para o respetivo campo ou ginásio e proceder à disposição do material necessário para que assim que os alunos chegassem à aula pudessem iniciar a prática.

A monitorização é uma parte vital para o aproveitamento do tempo de aula e como tal a professora recorria a um conjunto de estratégias de forma a garantir que os alunos se mantinham o máximo de tempo possível em empenhamento motor e que o tempo de transição era reduzido ao máximo. Uma das estratégias era o posicionamento da professora em relação à turma, e como tal, esta optava sempre por uma posição central onde pudesse observar todos os alunos, independentemente de estes a verem ou não no decorrer da exercitação. Outra estratégia era a transição de exercício grupo a grupo ao invés de juntar a turma toda e depois os alunos regressarem aos respetivos lugares e desta forma diminuir significativamente o tempo de espera entre cada exercício. Uma vez que nas modalidades coletivas foi aplicado o modelo de Teaching Games for Understanding, todos os exercícios da aula permitiam que a turma na sua totalidade estivesse em constante exercitação pelo que não havia filas de espera ou falta de vagas para poder realizar uma determinada estação, pois encontravam-se constantemente em situação de jogo. Na modalidade de natação a professora distribuía os alunos pelas três pistas disponíveis consoante o grupo de nível no qual se encontravam, permitindo assim que os alunos com mais capacidades não tivessem de baixar o seu rendimento, e que os alunos com mais dificuldade, junto ao cais, tivessem mais proximidade com a professora e assim recebessem mais ajuda através de feedbacks verbais, demonstrações ou feedback quinestésico. Em qualquer uma das unidades didáticas, os grupos de nível foram sem dúvida uma mais-valia para o controlo da turma e para a adequação das aprendizagens. No entanto é importante referir que no decorrer das aulas, a exercitação variava entre trabalho com grupos homogéneos e com grupos heterogéneos e assim tornava-se possível a adaptação do ensino e a competição entre elementos do mesmo nível o que aumenta a taxa de sucesso e de motivação, o espírito de união e companheirismo aquando dos grupos heterogéneos recorrendo sempre ao estilo de ensino inclusivo, e a oportunidade de recorrer a alunos mais capazes como agentes de ensino no ensino recíproco. O feedback

dado pela professora foi mais uma estratégia que garantiu que a aula fluísse e que o tempo disponível para a prática fosse aproveitado da melhor forma. Ao recorrer ao feedback auditivo a professora conseguia manter os alunos em prática e ao mesmo tempo fazer com que estes recebessem alguma informação de índole prescritiva, apesar de ser importante visar que o excesso de feedback ou o facto de este não ser direccionado para um aluno em específico pode tornar a informação de retorno em simples barulho de fundo, pelo que mais uma vez a professora teve sempre em atenção nomear o aluno para quem pretendia dirigir o feedback, dar-lhe tempo de corrigir o erro e posteriormente fechar o ciclo de feedback.

2.3 DIMENSÃO CLIMA/DISCIPLINA

Segundo Sidentop (1998) a disciplina é uma dimensão vital para a aprendizagem dos alunos uma vez que esta se torna mais eficaz quando a turma é disciplinada. É importante recorrer a estratégias de ensino e a um sistema de organização para criar um ambiente propício à rentabilização das aprendizagens.

O primeiro contacto com os alunos no início do ano letivo determina de imediato a capacidade de o professor manter a disciplina nas suas aulas bem como um clima favorável das mesmas. Desta forma, quer na aula de apresentação, quer nas primeiras aulas do período, a professora optava sempre por definir as regras que os alunos deveriam seguir no decorrer do ano letivo, recorria a frases curtas e concisas, não permitia que os alunos dispersassem em conversas paralelas. O estilo de ensino por comando era o mais utilizado retirando assim autonomia aos alunos e controlando melhor a turma. Ainda no decorrer da primeira unidade didáctica a professora apercebeu-se de que tinha conquistado o respeito da turma decidindo então dar alguma autonomia aos alunos através da aplicação do estilo de ensino por tarefas, ao permitir que fossem os alunos a demonstrar o aquecimento e mobilização articular, bem como a recorrer a alunos mais propícios a comportamentos fora da tarefa para liderar o grupo de trabalho em que se encontravam.

Ainda assim, por vezes eram revelados pelos alunos comportamentos fora da tarefa o que levava à aplicação de complementos de aula constituídos por exercícios de preparação física recorrendo sempre que possível aos músculos mais utilizados na matéria em questão. No entanto, é de referir que no decorrer do ano letivo não ocorreu nenhuma situação de comportamentos de desvio.

A relação professora-aluno e aluno-aluno são fatores essenciais para o clima da aula, e como tal é necessário manter os alunos motivados, criar espírito de equipa e entreajuda dentro da turma, mas também fazer com que os alunos se sintam confiantes e à vontade para com a professora, mantendo sempre o respeito pela mesma. Para reforçar a relação entre alunos, a professora recorreu a estratégias como jogos cooperativos na introdução de conteúdos, utilização de alunos de nível avançado para ajudarem alunos com mais dificuldades, bem como a formação de equipas heterogéneas para competições intraturma garantindo a participação de todos os elementos. A relação professora-alunos foi construída gradualmente, e a confiança estabelecida nos alunos pela professora permitiu que estes respeitassem a professora quer nas aulas, quer fora destas, mas ao mesmo tempo que se sentissem à vontade para exporem as suas dificuldades, alguns problemas pessoais e expectativas para o futuro, conseguindo assim proporcionar um tempo de conversa informal, geralmente no final da aula e ao mesmo tempo manter a hierarquia de comando no decorrer da aula. De referir que a relação entre professora-alunos foi uma das maiores conquistas alcançadas pela mesma no decorrer do estágio pedagógico.

2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Apesar de o planeamento assumir uma relevância inegável para a concretização de um ano letivo, uma unidade didática e até de uma aula, é necessário perceber e adotar uma certa flexibilidade nas decisões tomadas quando se conclui que estas podem não ser as mais adequadas para a situação de aprendizagem com que o professor se depara sendo assim necessário adaptá-las.

Relativamente ao plano anual, este não sofreu quaisquer alterações, dado que as condições climatéricas permitiram a realização de todas as aulas previstas, e não houve interferência com outras atividades curriculares ou ações de formação.

Já as unidades didáticas foram diversas vezes adaptadas uma vez que a avaliação diagnóstica pode por vezes não ser exata o suficiente para após a primeira aula decidir quais os conteúdos a lecionar e o tempo em que estes são lecionados. Para além dos conteúdos, algo que também sofreu algumas alterações foram as estratégias de ensino utilizadas e o estilo de ensino a aplicar. Por vezes a professora apercebeu-se que o estilo de ensino por tarefa não permitia o aproveitamento do tempo disponível para a prática, principalmente em aulas de 50 minutos que era lecionadas às 08:30h e como tal recorria

ao estilo de comando para que os alunos se sentissem obrigados a acelerar o ritmo da prática, recorrendo também ao aumento da frequência de feedbacks.

Os planos de aula foram sem dúvida o elemento de planeamento que mais alterações sofreu. No início do ano letivo devido à falta de experiência e pela necessidade de cumprir tudo aquilo que tinha planeado, a professora optava por aplicar o plano de aula previamente elaborado independentemente de este estar a resultar ou não, utilizando ainda um cronómetro, contabilizando o tempo de cada exercício tal como estava no plano. Com a evolução, a professora começou a perceber que o plano de aula poderia ser apenas um guião que deveria ser alterado sempre que necessário e como tal, se achasse que um exercício não estava a resultar com a turma alterava-o ou passava para o seguinte, e quando se apercebia que os alunos estavam a evoluir e a usufruir de um outro exercício optava por prolongá-lo. Devido à falta de material disponível a professora tinha de por vezes adaptar as tarefas optando diversas vezes trabalho por a pares em vez de individual ou em grupos ligeiramente maiores em vez de grupos mais reduzidos.

Acima de tudo é importante assumir que é a experiência profissional e o tempo de prática que permite a evolução do professor, a capacidade de improvisação e acima de tudo a habilidade de perceber o que não está a decorrer da melhor forma e como o corrigir.

3. AVALIAÇÃO

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *“a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, apresentando a avaliação como uma forma de melhorar o ensino, de verificação de conhecimentos, para dar a conhecer o estado do ensino, e ainda, para verificar procedimentos e reajustar o ensino.”* (Artigo 23º, ponto 1).

De forma a certificar que o processo de avaliação está completo, que está a ser corretamente aplicado e que a avaliação é holística, é imperativo definir claramente as questões “O quê? Como? Para quê? Porquê? Quando? Quem?”. Respondendo a estas questões, percebemos que a avaliação assume três grandes funções no processo de ensino-aprendizagem: a função de seleção da evolução futura do aluno, verificada na avaliação diagnóstica; a função de regulação do processo de aprendizagem, observada na avaliação

formativa; e por fim uma função de certificação e validação de competências, assumida na avaliação sumativa.

O processo de avaliação assumiu-se como bastante desafiador no decorrer do estágio pedagógico, mas principalmente no início do mesmo. Apesar de haver sempre o apoio de critérios e grelhas de avaliação criados pelo grupo disciplinar de Educação Física, para a professora era difícil perceber como adaptá-los e como aplicá-los na turma em questão uma vez que a avaliação deve ser individualizada, o mais justa possível e acima de tudo um elemento constituinte da aprendizagem, uma vez que não se ensina para avaliar e sim avaliar-se para aprender. Como tal, foi necessário no decorrer do ano letivo, desenvolver as capacidades de observação e recolha de dados formal e informalmente através da seleção de um pequeno grupo de alunos em cada aula e posteriormente da turma num todo, baseando assim a avaliação final num conjunto e observações realizadas no decorrer de toda a unidade didática e não apenas num dia ou em uma ação motora. O processo de avaliação de duas alunas da turma, por motivos de doença crónica e impossibilidade de realizar aula prática, foi alterado e como tal, ao invés de serem avaliadas pelas capacidades motoras, eram avaliadas pelos conhecimentos teóricos da modalidade, capacidade de arbitragem, relatórios descritivos das aulas com reflexões críticas e pelo saber estar.

3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Para Ribeiro e Ribeiro (1990, pp. 342) a avaliação diagnóstica tem como principal função analisar os conhecimentos e aptidões de um aluno de forma a iniciar as aprendizagens de uma determinada matéria. A avaliação diagnóstica assume elevada relevância no início de cada unidade didática e como tal, Ribeiro (1999) revela três grandes vantagens sendo estas a possibilidade de recorrer a ações de recuperação ou remediação para a aprendizagem de conteúdos que ainda não se encontram consolidados e são necessários para a prática da modalidade; realização de grupos de nível dentro de cada turma podendo assim adaptar os conteúdos e a forma de os lecionar consoante a necessidade de cada grupo; e ainda identificar no decorrer da unidade didática possíveis causas de insucesso. A avaliação diagnóstica foi realizada na primeira aula de cada unidade didática, uma vez que o tempo disponível em cada espaço de prática desportiva estava condicionado a blocos de 18 aulas, correspondentes a cada matéria e como tal não era possível ou apropriado despendar do tempo de uma unidade didática para avaliações diagnósticas.

Outra razão que levou a professora a optar por este método foi o transfer de capacidades de uma modalidade para outra, o que iria revelar melhores e acima de tudo diferentes resultados caso fosse realizada no início do ano letivo.

Para a avaliação diagnóstica a professora recorria a grelhas de observação (anexo 4) de fácil consulta, baseadas em critérios estabelecidos pelo grupo disciplinar de Educação Física, adaptadas consoante o que esta considerava essencial observar, realizando a recolha de dados através de uma escala de 1 a 3 (1 - Não executa; 2- Executa; 3 – Executa bem) de forma a conseguir observar e rapidamente registar os dados.

Nas modalidades de futsal, voleibol e ténis, a professora instruiu os alunos para que estes realizassem jogo reduzido, podendo assim retirar os dados não apenas relativamente aos gestos técnicos, mas também às opções táticas que seriam o principal alvo de aprendizagem e posterior avaliação dado que os alunos se encontram no 12º ano de escolaridade. Na ginástica acrobática, a professora optou por iniciar a aula com elementos de ligação e posteriormente permitiu que os alunos escolhessem os grupos de trabalho, tendo de realizar um conjunto de figuras gímnicas, aproveitando esse momento para a recolha de dados. A natação foi a matéria na qual a avaliação diagnóstica foi mais complicada uma vez que foi a primeira unidade didática a ser lecionada e na primeira aula do ano letivo a professora ainda não sabia o nome de todos os elementos da turma, facto agravado por se encontrarem de touca. Como tal, a professora recorreu às alunas que não realizam aula prática para a identificação dos colegas o que se revelou uma mais-valia para a mesma.

Após a avaliação diagnóstica, a professora procedia à divisão dos alunos por grupos de nível, identificando as maiores dificuldades reveladas, as metas a atingir por cada grupo e as estratégias que considerava mais adequadas de forma a cumprir os seus objetivos.

A avaliação diagnóstica revela as capacidades e habilidades da turma numa determinada matéria, apesar de se poder revelar insuficiente ou por vezes até enganadora quando se desenrola o processo de ensino-aprendizagem. Foram diversas as vezes que a professora na avaliação diagnóstica considerou que um aluno se enquadrava no grupo introdutório, por ter observado num momento mais desfavorável ou pelo aluno nesse dia não estar na sua melhor forma, e em aulas seguintes perceber que o aluno apresentava capacidades para o grupo elementar realizando de imediato essa transferência. O contrário também aconteceu em modalidades coletivas onde existe a tendência para observar os gestos

técnicos e apesar do aluno ser bastante bom no que toca à técnica, depois revelava fraca capacidade técnica e reduzidas tomadas de decisão e como tal a professora colocava o aluno a trabalhar com um grupo menos avançado ou recorria a estratégias de ensino e ao estilo de ensino inclusivo para que ele pudesse ultrapassar as suas dificuldades. De forma a combater estas situações, sempre que considerava necessário e benéfico para os alunos, a professora prolongava a avaliação diagnóstica para a aula seguinte, de modo a verificar a veracidade dos dados anteriormente recolhidos.

3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

O conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven (1967) num artigo sobre a avaliação dos meios de ensino, no qual apresentava a avaliação formativa como um conjunto de processos que permitiam a reformulação dos próprios na experimentação e decorrer de um novo currículo. Posteriormente, Bloom (1971) apresenta a definição do mesmo conceito, definindo-o agora como um conjunto de processos aos quais o professor recorre de forma a adaptar a sua intervenção pedagógica consoante as dificuldades na aprendizagem e progressos dos alunos. Segundo o Decreto de Lei nº139/2012 a avaliação formativa “*assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem*”, permitindo gerar medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.

Nas primeiras unidades didáticas a avaliação formativa formal era realizada no nono ou décimo bloco de aula, num total de dezoito através da observação direta da professora e registo dos dados numa grelha semelhante à da avaliação diagnóstica. Ainda assim, no decorrer das aulas a professora avaliava informalmente os alunos de forma a recolher o máximo de dados possíveis para uma avaliação final justa, e de forma a adaptar constantemente o processo de ensino-aprendizagem consoante as dificuldades sentidas e os objetivos já alcançados. Posteriormente, por sugestão do professor António Miranda a professora optou por juntar ao plano de aula (anexo 3) uma grelha de avaliação formativa na qual a professora, a cada aula, seleccionava entre quatro a cinco alunos classificando-os através de uma escala de I (introdutório) E (elementar) ou A (avançado), recorrendo ainda aos símbolos de soma e subtração valorizando assim as capacidades dos alunos com mais regularidade. Este tipo de registo permitia à professora garantir que todos os alunos

foram observados. Mais do que uma vez, e que foi dada informação à professora para esta adaptar o processo de aprendizagem.

Ainda assim, a meio da unidade didática era realizado um relatório de avaliação formativa no qual deveria constar os grupos de nível que a turma apresentava no momento, quais as metas que já tinham sido atingidas, os objetivos que ainda não tinham sido alcançados, e as estratégias para a sua conquista.

Para além da regulação do processo de ensino-aprendizagem, tal como a adaptação dos conteúdos a lecionar ou a linha temporal na qual eram lecionados, a avaliação formativa permitiu também à professora informar os alunos no decorrer da unidade didática da sua performance prestada até ao momento. Apesar de esta avaliação se centrar no domínio psicomotor, a professora realizava com frequência reflexões com os alunos relativamente aos seus comportamentos e atitudes, e no decorrer das aulas questionava os alunos relativamente às regras das modalidades, componentes críticas dos gestos técnicos e opções táticas, o que oferecia à professora a noção dos conhecimentos teóricos deles nas diversas matérias. No entanto, a maior vantagem deste tipo de avaliação era no final de cada unidade didática, tornar a avaliação sumativa numa confirmação dos dados recolhidos no decorrer da mesma de forma sólida, restando assim poucas ou nenhuma dúvidas na classificação mais justa para cada aluno.

3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

Para Ribeiro (1990), *“a avaliação sumativa diz respeito a uma valoração dos produtos ou processos terminados pelo aluno no fim de uma unidade de aprendizagem, com o intuito de aferir resultados, ou seja, determinar o valor do processo terminado, não esquecendo os resultados já recolhidos nos restantes momentos de avaliação, obtendo desta forma indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Desta forma, este tipo de avaliação corresponde a um balanço final, que se torna pertinente no final de qualquer segmento de aprendizagem, permitindo ajustar os resultados e introduzir correções e ajustamentos no processo de ensino. Para além de contemplar a reorientação do percurso escolar dos alunos, esta avaliação apresenta, também, uma função específica de classificação, dado que atribui uma nota no final de cada período em concordância com a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno.”*

Dado que a turma pela qual a professora era responsável se encontrava no 12º ano de escolaridade, a valoração da avaliação sumativa implica uma apreciação quantitativa de 1 a 20 valores e é realizada no final de cada unidade didática, sendo a avaliação de cada período a média de cada uma juntamente com a classificação obtida no período anterior para o caso do segundo e terceiro período. Esta avaliação é o somatório de todos os resultados obtidos em momentos específicos, que se traduzem numa classificação final para o aluno baseando-se num conjunto de critérios estabelecidos pelo professor António Miranda e adotados pela professora, no qual constam o domínio cognitivo, psicomotor e das atitudes e valores que constam num ficheiro de excell (anexo 5) no qual, após inserção do dados de cada parâmetro, é automaticamente gerada a classificação final.

Apesar de a avaliação ser realizada de forma criterial, torna-se extremamente difícil ser completamente imparcial. Nenhuma avaliação é justa, no entanto, a professora tentou ao máximo reduzir a injustiça iminente presente neste momento do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo aos dados recolhidos na avaliação formativa e não num único momento de observação. Ainda assim, é necessária a recolha de dados no final da unidade didática, e como tal, a professora mais uma vez recorreu a uma grelha de observação (anexo 6) na qual constam os conteúdos mais valorizados na avaliação do domínio psicomotor, avaliados numa escala de 1 a 3 (1 – Não executa; 2 – Executa; 3 – Executa bem).

As alunas que não realizam parte prática foram avaliadas através de um portefólio onde deveriam constar os relatórios das aulas com reflexões críticas, um teste relativo a cada matéria, capacidade de arbitragem e atitudes e valores.

No final de cada unidade didática, os alunos preenchem uma ficha de autoavaliação (anexo 7) na qual refletiam sobre o seu desempenho no decorrer da unidade didática bem como as suas atitudes e valores, finalizando-a com a proposta de uma classificação que considerassem justa. Apesar de a autoavaliação não ter um peso na classificação dos alunos, tornava-se extremamente importante uma vez que oferecia à professora a perspetiva que os alunos possuíam em relação ao seu desempenho, podendo assim, em reflexão com os próprios, compará-la com a realidade observada por esta.

À semelhança dos outros momentos de avaliação, este era também acompanhado por um relatório no qual deveriam constar o processo de evolução dos alunos; as dificuldades

iniciais, metas propostas e objetivos atingidos; estratégias de ensino; qualidade da instrução; autoavaliação; avaliação diagnóstica vs sumativa; ajustamentos por parte do professor; domínio do professor em relação à modalidade; e intenções para unidade didáticas seguintes.

3.4 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Domínio Cognitivo (Saber)	5%
Conhecimentos	5%
Domínio Psicomotor (Saber fazer)	85%
Capacidades motoras	70%
Elementos técnicos	
Comportamento tático	
Persistência na tarefa	15%
Domínio das Atitudes e Valores (Saber estar)	10%
Empenho	1%
Responsabilidade	5%
Relações interpessoais	3%
Autonomia	1%

Quadro 2 – Critérios de avaliação

Domínio Cognitivo (Saber)		90%
Teste teórico		35%
Portfólio		40%
Arbitragem		15%
Domínio das Atitudes e Valores (Saber estar)		10%
Empenho		1%
Responsabilidade		5%
Relações interpessoais		3%
Autonomia		1%

Quadro 3 – Critérios de avaliação para alunas com atestado

4. COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

A ética profissional assume-se como um conjunto de normas de conduta que deve estar presente no dia-a-dia de qualquer profissional e que deve ser respeitado ao máximo. A ética no entanto é também algo construído desde a nossa infância, e no momento do estágio pedagógico, a forma como a professora estagiária age, reflete aquilo que lhe foi transmitido no decorrer da sua educação. Como tal, torna-se vital para a professora saber transmitir os valores e as normas corretas para os seus alunos, uma vez que poderá influenciar de forma positiva ou negativa os seus comportamentos futuros.

Uma das componentes da dimensão ética é o investimento na autoformação e no desenvolvimento profissional que não deixa de estar ligado com o compromisso com as

próprias aprendizagens e o conhecimento na área. A professora, no decorrer do ano letivo, dedicou a maioria do seu tempo ao estágio pedagógico, tentando absorver ao máximo todas as experiências que lhe eram proporcionadas através de inúmeras reuniões com o professor António Miranda e o restante núcleo de estágio. Recorrer ainda à pesquisa bibliográfica sobre matérias lecionadas e conteúdos abordados no decorrer do estágio, e conversas informais com outros professores de educação física e observação das suas aulas absorvendo assim o máximo de informação possível.

O apoio oferecido pelo grupo disciplinar de Educação Física e por todos os auxiliares de educação da escola foram essenciais para a integração da professora no meio escolar e foi devido a este grupo de profissionais que ao longo do ano o olhar sobre a vida escolar se transformou, percebendo realmente a importância da partilha de experiências e da entreaajuda.

O trabalho em grupo com o núcleo de estágio foi sem dúvida um dos aspetos mais difíceis de cumprir, e apesar dos constantes e incansáveis feedbacks por parte do professor António Miranda, este objetivo não foi alcançado na sua totalidade. Ainda assim, do início do ano letivo para o final foi notória a evolução da entreaajuda entre os diversos elementos do núcleo de estágio, o que promoveu a aprendizagem de todos. Importa referir que em todos os eventos da responsabilidade do núcleo de estágio ou eventos relacionados com a Educação Física em que este estivesse envolvido, a professora, tal como os restantes elementos, deram o seu melhor conseguindo assim sempre excelentes referências dadas pelos alunos em relação às atividades.

O compromisso assumido com a turma foi possivelmente o mais desafiador e ao mesmo tempo gratificante para a professora. Tentar manter a equidade perante todos os alunos da turma não é fácil uma vez que se formam laços de empatia mais facilmente com uns do que com outros, e como tal, a professora tentou sempre conhecer um pouco de cada aluno para que estes se sentissem igualmente à vontade com a mesma. Após conhecer o historial familiar e pedagógico de alguns alunos, tornou-se justificável para a professora os comportamentos tidos por estes, e como tal a professora tentou, através de diálogo e reflexões individuais, perceber se teriam o apoio necessário ou como poderiam obtê-lo. Apesar de no decorrer das aulas ser bastante evidente a diferenciação entre professora e alunos e de o respeito estar sempre presente, no final das aulas ou antes das mesmas a

professora aproveitava para conversar com os alunos, e foi nestes momentos mais informais que os conseguiu conhecer melhor e estabelecer uma ligação que ao mesmo tempo mostrava respeito e confiança. O grande objetivo de transmissão de conhecimentos foi também cumprido pela professora, principalmente com a maioria dos alunos, não sendo tão eficaz naqueles que apresentavam elevado número de faltas. Mais importante ainda que o ensino de conteúdos referentes às matérias lecionadas foi a determinação em inculcar aos alunos a necessidade da prática desportiva não apenas nas aulas mas também fora do ambiente escolar principalmente porque no próximo ano letivo já não terão acesso a aulas de Educação Física, mas a atividade física deve ser uma constante nas suas vidas.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Um dilema é definido um problema que oferece duas soluções, sendo elas ou divergentes ou ambas inaceitáveis.

No início do estágio pedagógico foi realizada uma proposta de trabalho à professora estagiária que esta aceitou, sabendo de imediato que teria de distribuir convenientemente o tempo para o estágio pedagógico e para o emprego. Semanas depois iniciou ainda uma pós-graduação, que mais uma vez a obrigava a gerir o tempo de forma a concluir todas as tarefas com êxito. Apesar de um início atribulado e de, em algumas fases, se tornar extremamente difícil conciliar estas três grandes atividades, foi possível compreender que com organização e uma enorme determinação, era possível concretizar aquilo a que se propôs.

Outro dilema com que a professora se deparou foi lecionar a modalidade de futsal. O facto de não possuir tantos conhecimentos relativamente a esta modalidade como nas restantes lecionadas, e de grande parte da turma apresentar bastantes capacidades na mesma, tornou um desafio para a professora aprender o máximo de conteúdos possíveis para os poder transmitir. Ainda assim, a falta de experiência na modalidade bem como na área, uma vez que o futsal foi lecionado no primeiro período, tornou esta tarefa mais complexa ainda uma vez que para além de adquirir os conteúdos era necessário conseguir observar os alunos em tarefa, identificar os erros, e conseguir adequar o feedback a cada situação. Cabe referir que no final da unidade didática, os conhecimentos da professora em relação à modalidade não se comparam aqueles que possuía no início da mesma.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA A APLICAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO EM TURMAS HETEROGÊNEAS RESUMO

Ao longo de várias décadas tem-se denotado uma evolução quer dos estilos de ensino, quer de cada agente de ensino que influencia o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, torna-se importante averiguar qual ou quais os estilos de ensino que se deverão aplicar consoante a turma e os grupos de nível de alunos que a constitui. Este estudo tem como principal objetivo perceber qual o estilo de ensino (ensino por comando, ensino por tarefa e ensino inclusivo) proporciona mais sucesso e mais eficácia na aprendizagem dos alunos de diferentes grupos de nível, na unidade didática de voleibol.

Para este estudo foram selecionados vinte alunos da Escola Secundária de Avelar Brotero de Coimbra, da turma 12^o3A na área de ciências socioeconómicas. Dos vinte alunos (n=20), 12 pertencem ao género feminino e 8 ao género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos e destes, 5 pertencem ao nível introdutório, 11 ao nível elementar e 4 ao avançado, na unidade didática de voleibol.

Após a utilização de um questionário relativo aos estilos de ensino, questionamento de aspetos táticos do voleibol e observação direta por parte da professora, pode concluir-se que os alunos, independentemente do grupo de nível em que se encontram, sentem que aprendem mais com o estilo de ensino por comando, o que revela falta de autonomia por parte dos mesmos no que toca ao processo de aprendizagem. Quer o estilo de ensino por tarefas, quer o estilo de ensino inclusivo não obtiveram grandes discrepâncias no que toca à preferência dos alunos, apesar de o último se ter revelado essencial aquando a observação da turma na prática da modalidade, bem como no questionamento.

Palavras-chave: estilos de ensino, comando, tarefa, inclusivo, diferenciação pedagógica

ABSTRACT

Over several decades it has been denoted an evolution of the teaching styles or from each educational agent that influences the process of teaching and learning. Thus, it is important to find out what or what teaching styles that should apply depending on the class and the level of student groups that is. This study aims to realize which style of teaching (teaching by command, by teaching task and inclusive education) that provides more successful and more effective instruction in students of different level groups in the teaching unit of volleyball.

For this study were selected twenty students from Highschool Avelar Brotero of Coimbra, the class 12^o3A in the area of socio-economic sciences. Twenty students (n = 20), 12 belong to the female and 8 male gender, aged 17 to 20 years and of these, five belong to the introductory level, 11 at the elementary level and four to advanced, in unit teaching volleyball.

After using a questionnaire concerning teaching styles, questioning tactical aspects of volleyball and direct observation by the teacher, it can be concluded that students, regardless of level group in which they are feel they learn more with style teaching by command, which shows a lack of autonomy on the part of the same with regard to the learning process. Whether for tasks teaching style, whether inclusive education ethyl received no major discrepancies regarding the preference of students although the latter has proved essential during the observation of class practice mode as well as in questioning.

Keywords: teaching styles , command, task, inclusive , adaptive education

INTRODUÇÃO

Evolução dos Estilos de Ensino

Os estilos de ensino tornaram-se alvo de investigação científica em meados dos anos 60 e desde então apresentaram uma transcendente evolução. O principal alvo desta investigação recai sobre a ainda presente questão de qual a melhor e mais eficaz forma de aplicar os estilos de ensino para um processo de ensino e aprendizagem completo e enriquecedor. Em 1964 Moston cria um espectro de estilos de ensino que apresenta uma vertente em que o aluno não tem qualquer autonomia, e um oposto no qual o professor apenas regula a aula e o processo de aprendizagem. Este associa a interação do professor com o aluno no processo de tomada de decisões, e de que forma é que estas podem contribuir para uma melhor transmissão de conhecimentos por parte do professor e retenção dos mesmos pelo aluno, criando assim um processo de aprendizagem eficaz.

Em 1969, Muska Moston e Sara Ashworth fazem pela primeira vez referência ao estilo de ensino inclusivo, considerando a aplicação de tarefas diferenciadas de forma a ajustarem-se às capacidades de cada aluno. Doze anos depois (1981), é redefinido o espectro de Moston, acrescentando o fator que a escolha e aplicação dos estilos de ensino estão diretamente relacionadas com o comportamento e desempenho dos alunos,

reconhecendo ainda que estas - escolha e aplicação dos estilos de ensino - variam também consoante os conteúdos didáticos e o perfil/personalidade do professor.

Uma recente e relevante adaptação do espectro dos estilos de ensino de Muska Moston foi elaborada por Delgado (1991) nas quais estes são agrupados em seis categorias. Segundo Delgado (1991), toda e qualquer situação de ensino requer a aplicação de um misto de estilos de ensino. A perspectiva de um estilo híbrido, reforça a ideia de que a aplicação dos diferentes estilos depende dos contextos, respondendo a uma lógica situacional, podendo, por isso, considerar-se uma estratégia de ensino.

Estilos de Ensino por Moston e Ashworth

Os estilos de ensino, se bem aplicados, revelam-se extraordinariamente importantes uma vez que permitem a compreensão da construção da aprendizagem, bem como a adaptação do ensino de forma mais ou menos regulada, potenciando desta forma níveis de aprendizagem mais complexos.

Tal como referido acima, após a redefinição do espectro dos estilos de ensino criado inicialmente por Muska Moston em 1964, este e Sara Ashworth agrupam onze estilos de ensino em duas categorias. Nos estilos de ensino de reprodução do conhecimento encontram-se o ensino por comando, ensino por tarefas, ensino recíproco, ensino com autoavaliação e ensino inclusivo, enquanto na categoria de descoberta e produção do desconhecido encontramos a descoberta guiada, descoberta convergente, produção divergente, programa individual, iniciativa do aluno e autoensino.

Dada a relevância para este estudo, serão apenas aprofundados os estilos de ensino por comando, por tarefa e estilo de ensino inclusivo.

Segundo Moston (1993) o estilo de ensino por comando (estilo A) oferece ao professor todo o protagonismo, deixando ao aluno a simples função de obedecer às ordens do professor. Todas as decisões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem, desde o local, a duração e os tempos de intervalo, são tomadas unicamente pelo professor, o que leva a que este estilo de ensino tenha como principais objetivos a resposta imediata ao estímulo, uniformização, conformidade por parte do aluno, execuções sincronizadas, afinidade a um modelo predeterminado, réplica de um modelo, precisão na resposta, perpetuação de tradições culturais e de normas estéticas, eficiência do tempo útil e segurança. Na fase de pré impacto, o professor identifica a matéria a ser lecionada, os

objetivos gerais da aula, a unidade de tempo na qual decorrerá a aprendizagem, as tarefas específicas, objetivos específicos, estilos de ensino utilizados e a logística, entre outras observações. Na fase de impacto, definida pelo tempo real de aula, o professor foca a sua atividade na explicação do papel quer do aluno, quer do professor, na transmissão dos conteúdos e na explicação dos procedimentos logísticos. Na fase pós impacto, o professor fornece ao aluno feedback relativamente à sua prestação na tarefa e capacidade de obediência.

O estilo de ensino por tarefa (estilo B) tem como principal objetivo delegar algumas tarefas do professor ao aluno. Desta forma é possível criar novas relações e interações entre professor-aluno, aluno-tarefa e aluno-aluno. Este estilo caracteriza-se principalmente por o professor valorizar a tomada de decisão dos alunos, por aceitar que tanto ele como os alunos usufruem mais da diversidade de estilos de ensino do que da utilização de um só estilo, por os alunos serem responsáveis pelas suas próprias decisões e consequências das mesmas e através deste estilo de ensino os alunos iniciarem o seu percurso de independência na aprendizagem. Aqui, o aluno deve praticar as tarefas anteriormente demonstradas aproximando-se o mais possível da própria demonstração. Comprova-se, ao utilizar o estilo de ensino por tarefa, que a execução correta de uma tarefa está associada à repetição da mesma, ao tempo investido nesta e ao conhecimento dos resultados, e que o conhecimento das tarefas se pode obter através de vários tipos de feedback. Na fase de pré impacto o professor seleciona as tarefas que se adequam ao estilo em questão, tendo consciência de possíveis alterações na fase de impacto devido à interferência gerada pelas tomadas de decisão dos alunos. Na fase de impacto o professor reúne os alunos, informando-os do papel que estes e o próprio representarão, apresenta as tarefas e questiona se existem dúvidas, os alunos dispersam para a concretização do proposto pelo professor sendo que este se prepara para iniciar a observação da aula. Na fase pós impacto o professor oferece feedback, observando constantemente a turma, finalizando a aula com uma conclusão relativa à prestação dos alunos e ao desenrolar da aula.

O estilo de ensino inclusivo (E) tem como principais objetivos, tal como o próprio nome indica, a inclusão de todos os alunos, a possibilidade de participar numa tarefa dentro do próprio nível de desempenho, a oportunidade de diminuir o nível de exigência para que aumente o sucesso na tarefa, a aprendizagem de avaliar a relação entre as aspirações e a

realidade da execução por parte do aluno, e oferecer mais individualização que os restantes estilos de ensino, uma vez que são oferecidas diversas opções dentro de uma mesma tarefa. Este estilo de ensino tenta proporcionar ao aluno a evolução no decorrer do tempo no que toca à concretização da tarefa, e como tal é necessário garantir que todos os alunos obtêm essa evolução. Por vezes, a relação entre aspirações e realidade estão desfasadas e desta forma é necessário garantir que as aspirações do aluno o permitem evoluir, mas ao mesmo tempo, que estas não sejam demasiado elevadas em relação à realidade, uma vez que caso isso aconteça a probabilidade de insucesso aumenta e o nível de motivação do aluno diminuirá. Outra particularidade deste estilo de ensino baseia-se na possibilidade que todos sejam os melhores, dentro do seu próprio nível. Este fator torna-se deveras vantajoso para a grande maioria dos alunos, apesar de poder ser um fator negativo para aqueles que têm necessidade de se sentir os melhores. Neste caso, o professor deve mostrar-lhes que o que interessa não é ser o melhor, e sim ser melhor dentro das suas próprias capacidades. A característica mais relevante deste estilo é o poder de inclusão, reduz o estigma da exclusão nas aulas de Educação Física ao permitir que todos os alunos realizem a mesma tarefa dentro do seu próprio nível. A fase de pré impacto do estilo E preconiza que o professor selecione todas as tarefas a concretizar na aula e que estabeleça previamente quais as opções dentro de cada uma. Na fase de impacto o professor deve descrever quais as características do estilo de ensino, qual o papel que os alunos deverão representar aquando a sua utilização, e qual o seu próprio papel no decorrer da aula. Deve também apresentar os conteúdos, descrevendo o programa individualizado a utilizar na aula, identificando os fatores que determinam o grau de dificuldade e explicando aos alunos a organização das tarefas e dos parâmetros necessários para as executar dentro de cada grau de dificuldade. Após esta primeira fase, os alunos devem iniciar a execução das tarefas no nível que considerarem mais adequado. Por fim, na fase de pós impacto, os alunos devem avaliar o seu desempenho através de um conjunto de critérios, e o professor deve oferecer um feedback adequado relativamente à prestação do aluno nas tarefas, informando-o se este se encontrava, ou não, no nível mais adequado.

Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica assume-se como um conceito multidimensional com várias interpretações, pelo que se torna essencial entender a sua aceção dependendo dos fatores que se pretende estudar.

Desta forma, pode entender-se como diferenciação pedagógica o conjunto dos instrumentos e decisões didáticas que permitem a adaptação do processo de ensino e aprendizagem às diferenças inter e intra-alunos, otimizando a concretização dos objetivos propostos (De Corte (1990), p. 280).

Se a escola ignorar a importância da diferenciação de conteúdos a serem transmitidos, as técnicas e os métodos como estes são lecionados, os critérios de avaliação e as desigualdades sociais, se a escola continuar a basear-se no princípio da igualdade ao invés da equidade, os favorecidos continuam a ser favorecidos, e os desfavorecidos são ainda mais desfavorecidos. (Pierre Bourdieu, 1996)

Em 2008, Tomlinson afirma que é necessário, em grupos de crianças que se encontram na mesma faixa etária, reconhecer as suas semelhanças, bem como as suas diferenças, é de extrema importância oferecer-lhes um leque de opções de como as aprendizagens vão ser transmitidas para que estas possam refletir sobre as mesmas, e posteriormente se expressarem. De uma forma simplista, Tomlinson insiste que se aplique o ensino diferenciado para que sejam oferecidas aos alunos diversas formas de aprender os conteúdos, e dada a oportunidade de estes encontrarem as melhores soluções para os adquirirem de forma eficaz. Esta autora defende ainda que os professores que optam pelo ensino diferenciado assumem ainda diversas capacidades que lhes permitem:

- Organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais;
- Ver e refletir sobre os indivíduos assim como sobre o grupo;
- Descobrir diversos *insights* acerca dos indivíduos;
- Livrar-se de primeiras impressões, ver para além das ações e desfazer estereótipos;
- Dar voz aos alunos;
- Pensar e usar o tempo de forma flexível;

- Conseguir uma gama diversificada de materiais;
- Pensar em várias formas de atingir um objetivo comum;
- Diagnosticar as dificuldades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos;
- Antecipar o que pode correr mal numa atividade ou tarefa e estruturar o trabalho do aluno por forma a evitar potenciais problemas;
- Partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, certificando-se de que estes estão preparados para papéis partilhados;
- Fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho a fim de os poder ver através de diferentes prismas e ajudá-los a conseguir o mesmo;
- Acompanhar a aproximação e progressos dos alunos em relação a metas pessoais e de grupo;
- Organizar materiais e espaço;
- Dar instruções;
- Ensinar para o sucesso;
- Desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

MÉTODO

Objetivo

Ao longo de várias décadas tem-se denotado uma evolução quer dos estilos de ensino, quer de cada agente de ensino que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como principal objetivo perceber qual o estilo de ensino (ensino por comando, ensino por tarefa e ensino inclusivo) proporciona mais sucesso e mais eficácia na aprendizagem nos alunos de diferentes grupos de nível, na unidade didática de voleibol.

Amostra

Para este estudo foram selecionados vinte alunos da Escola Secundária de Avelar Brotero de Coimbra, da turma 12º3A da área das ciências socioeconómicas. Dos vinte alunos (n=20), 12 pertencem ao género feminino e 8 ao género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos. Ainda de referir que apesar de a turma ser composta por 22 alunos, apenas participaram no estudo aqueles que realizaram as aulas

práticas, e que destes, 5 encontram-se no nível introdutório, 11 no nível elementar e 4 no avançado, na unidade didática de voleibol.

Procedimentos e Instrumentos

No decorrer do processo ensino-aprendizagem na unidade didática de voleibol, os alunos foram expostos a diversos estilos de ensino, nomeadamente o estilo de ensino por comando, estilo de ensino por tarefa e estilo de ensino inclusivo. Desta forma, nas aulas oito e nove (bloco de 100 minutos) da unidade didática de voleibol, a professora recorreu aos três estilos de ensino acima referidos. Assim, para o aquecimento a professora utilizou o estilo de ensino por comando, incitando os alunos a realizar corrida contínua com diversas variantes (rotação dos membros superiores à frente e à retaguarda, flexão alternada dos membros inferiores em corrida com toque do calcâneo no glúteo, entre outros). Posteriormente, a professora organizou os alunos em equipas de três elementos com o objetivo de concretizarem o maior número de pontos, podendo apenas recorrer ao passe, manchete e serviço por baixo, num período de três minutos, seguido de rotação das equipas, recorrendo assim ao estilo de ensino por tarefa. Ainda na fase fundamental da aula, a professora propôs aos alunos que realizassem apenas serviço por cima atrás da linha de fundo; posteriormente, quem quisesse poderia escolher entre serviço por cima ou serviço por baixo; a terceira opção era a realização de qualquer serviço ou até mesmo passe, de qualquer zona do campo, desde que a rede fosse transposta, aplicando desta forma o estilo de ensino inclusivo.

No final da aula os alunos preencheram um questionário (Anexo 8) constituído por nove perguntas, das quais, cada três correspondiam a um estilo de ensino (ensino por comando, ensino por tarefa e ensino inclusivo). Este questionário é suportado por uma escala de concordância de quatro valores (1 - não concordo; 2- concordo pouco; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente). Através desta escala, os alunos teriam de eleger o ou os estilos de ensino com os quais sentiam que aprendiam mais.

No decorrer da aula a professora realizou ainda um questionamento relativo às regras e tática do voleibol onde foi utilizado um conjunto de seis perguntas (Anexo 9), das quais três classificam-se como fáceis, e três como medianas ou difíceis. Cada aluno de nível introdutório e avançado respondia a duas questões, que apesar de se referirem à mesma regra de jogo ou tática, eram colocadas de forma diferente para poder variar o grau de

complexidade. As respostas foram anotadas pela professora, dado que quer a pergunta quer a resposta foram expostas de forma oral.

Para além destes dois instrumentos, a professora recorreu ainda à observação direta no decorrer de toda a unidade didática, para que pudesse perceber qual o estilo de ensino que gerava maior sucesso nos alunos.

RESULTADOS

Para o questionário relativo ao estilo de ensino com que os alunos aprendiam melhor, após a recolha dos dados foi realizada análise estatística através do programa informático Excell, utilizando a variável média, da qual surgiram os resultados abaixo apresentados.

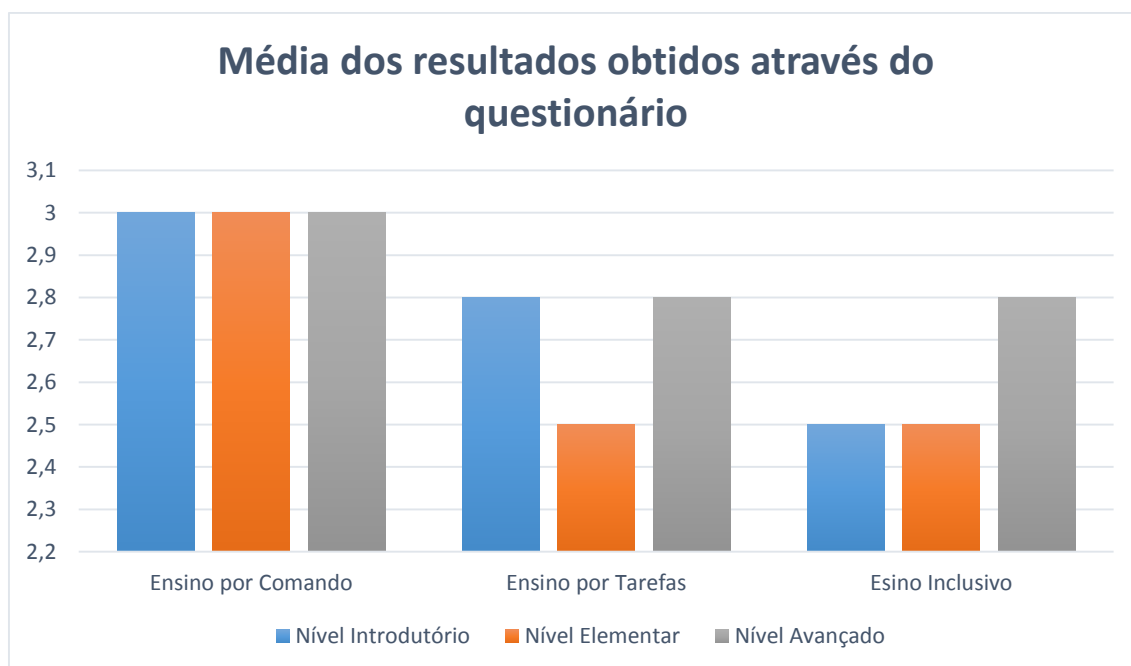


Gráfico 1 – Média dos resultados obtidos através do questionário

Como é possível observar no gráfico acima apresentado, o estilo de ensino por comando foi aquele que os alunos, independentemente do grupo de nível em que se encontravam, selecionaram maioritariamente como o estilo de ensino com que mais aprendiam. No estilo de ensino por tarefas, os resultados apesar de não serem muitos diferentes dos do estilo de ensino anteriormente mencionado, não alcançaram a mesma classificação. Desta forma, quer os alunos de nível introdutório, quer os alunos de nível elementar

classificaram com 2,8 pontos, o que acaba por, mais uma vez arredondar para o terceiro nível – concordo. Os de nível elementar, apesar de também se enquadrarem na mesma categoria, classificaram-no com 2,5 pontos. Por fim, o estilo de ensino inclusivo apresenta dados muito semelhantes aos anteriores, obtendo 2,5 pontos nos grupos introdutório e elementar e 2,8 pontos no nível avançado.

Relativamente às questões realizadas pela professora na aula, os alunos de nível avançado mostraram-se mais capazes na resposta em comparação com os alunos de nível introdutório. Dado o objetivo de responder às seis questões, os alunos de nível avançado atingiram o sucesso em cinco, enquanto os alunos de nível introdutório responderam corretamente a duas das respostas fáceis, e apenas a uma difícil.

DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo recai sobre a importância de perceber qual o estilo de ensino (ensino por comando, ensino por tarefa e ensino inclusivo) proporciona mais sucesso e mais eficácia na aprendizagem nos alunos de diferentes grupos de nível, na unidade didática de voleibol.

Após a aplicação do questionário e análise dos dados foi possível perceber que o estilo de ensino com o qual os alunos sentem que aprendem melhor é o estilo de ensino por comando. No entanto, os valores dos restantes estilos de ensino não se revelaram dissonantes o suficiente de forma a poder afirmar que realmente existe uma diferença significativa entre os três estilos de ensino para qualquer um dos grupos de nível.

O estilo de ensino por comando é o mais utilizado pelos professores de educação física, principalmente aqueles que querem garantir o rigor e o controlo dos seus alunos. Este estilo de ensino remete para a técnica de instrução direta, na qual o professor é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e o aluno se limita a escutar e cumprir o proposto pelo anterior. Apesar de ser uma técnica mais rápida e eficiente para a aprendizagem dos conteúdos, dificulta o processo de individualização do ensino dado o papel passivo do aluno no decorrer do processo.

No estilo de ensino por tarefa, que quer no grupo introdutório quer no avançado obteve uma classificação de 2,8 pontos, as fases de pré e pós impacto são determinadas e dominadas pelo professor, enquanto a fase de impacto é gerida pelos alunos. Este estilo de ensino assume-se como uma ponte dos estilos de ensino com pouca ou nenhuma

autonomia dos alunos para os estilos de ensino nos quais o processo de ensino e aprendizagem é maioritariamente gerido por estes. Para a aplicação deste estilo de ensino é necessário o professor saber que pode oferecer aos alunos alguma autonomia no trabalho, e é necessário que os alunos apresentem capacidades cognitivas e comportamentais para que possam usufruir do mesmo sem colocar em causa as aprendizagens previstas.

O estilo de ensino inclusivo foi aquele que no total obteve a média mais baixa dos três estilos. Este, contrariamente ao estilo de ensino por comando, oferece aos alunos um grau de autonomia e liberdade no processo de ensino e aprendizagem muito superior, e assume-se como o mais utilizado em turmas heterogéneas, pelo seu poder de individualização e adaptação das aprendizagens a cada aluno ou grupo de alunos. Para a aplicação deste estilo de ensino, não é suficiente apenas o compromisso dos alunos para com o professor e as suas aprendizagens, mas também a aceitação do conceito de individualização e autonomia por parte do professor.

Entre os diferentes grupos de nível presentes nesta turma não foram verificadas respostas muito distintas no que toca ao questionário, apesar de o grupo de nível avançado ter dado respostas mais constantes em todos os estilos de ensino.

Relativamente às questões realizadas pela professora na aula, os alunos de nível avançado mostraram-se mais capazes na resposta em comparação com os alunos de nível introdutório. Dado o objetivo de responder às seis questões, os alunos de nível avançado atingiram o sucesso cinco, enquanto os alunos de nível introdutório responderam corretamente a duas das respostas fáceis, e apenas a uma difícil. Aplicando o estilo de ensino no questionamento, é possível averiguar os conhecimentos de cada aluno dentro do seu próprio nível de capacidades e desta forma tornar o processo de aprendizagem e de avaliação mais justo.

Para além destes dois instrumentos, a professora recorreu ainda à observação direta, da qual pôde concluir que os alunos se mantinham mais empenhados na tarefa quando estavam sujeitos ao ensino por comando, apesar de não pertencerem a uma turma na qual os comportamentos de desvio sejam muito recorrentes. Aquando da aplicação do estilo de ensino por tarefa, os alunos acabam por dispersar a sua atenção no decorrer do exercício, existindo alguns comportamentos fora da tarefa, principalmente quando esta se

torna prolongada, independentemente da constante intervenção da professora. Através da observação da professora, foi ainda possível perceber que o estilo de ensino inclusivo se revelou bastante pertinente e vantajoso, principalmente para os alunos de nível introdutório. Em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, foram propostos exercícios à turma, nos quais a grande maioria dos alunos apresentava uma taxa de sucesso elevada, e uma pequena parte deles apresentava grandes dificuldades, e por vezes incapacidade de os realizar. Como tal, estes exercícios foram adaptados de forma ao conteúdo ser transmitido e aprendido, mas de uma forma adaptada às capacidades de cada um. Para os alunos do grupo elementar e avançado, o estilo de ensino inclusivo não teve tanto impacto, dado que os exercícios propostos nas aulas já estavam mais direcionados para os mesmos.

Colocando este estudo em perspetiva, ao verificar que os alunos não revelam sentir diferenças significativas na variação de estilo de ensino, podemos colocar em hipótese que os respetivos alunos não tenham consciência ou capacidade de perceber qual o estilo de ensino que lhes está a ser aplicado, e como tal não conseguem distinguir qual será o mais benéfico para a sua aprendizagem.

Outro aspeto que sobressaiu neste estudo foi o facto de os alunos, independentemente do grupo de nível, assumirem preferência pelo estilo de comando. Este facto revela a falta de autonomia presente nos alunos, o que se pode considerar preocupante visto que pertencem a uma turma de 12º ano e que ainda se encontram demasiado dependentes do professor para a evolução do próprio processo de aprendizagem. Especula-se que este fator derive de, no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem, não só em Educação Física, mas na grande maioria das áreas disciplinares, os alunos estejam sujeitos a uma constante aplicação do ensino por comando, que ao oferecer segurança e rentabilidade ao professor, retira ao aluno poder de escolha e desenvolvimento da sua autonomia. Como tal, torna-se essencial que esta perspetiva seja alterada, e que o grau de liberdade possa ser aumentado, tendo sempre em consideração as capacidades dos alunos, os seus comportamentos, a capacidade de controlo da turma e transmissão de conhecimentos por parte do professor, uma vez que este tem de se assegurar que os conteúdos serão aprendidos, independentemente da sua forma de intervenção no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Realizando uma retrospectiva aos temas abordados podemos perceber que de uma forma geral se torna essencial a aplicação de diversos estilos de ensino numa mesma aula, mas que acima de tudo é essencial que estes estejam adaptados à turma em questão. Apesar de os dados acima revelados não poderem ser generalizados devido ao tamanho da amostra ser insuficiente, para esta turma é necessário reafirmar a problemática da falta de autonomia, revelada pela eleição do estilo de comando como o estilo de ensino com que mais e melhor aprendem, que se torna uma questão ainda mais relevante ao constatar que a turma pertence ao 12º ano de escolaridade e próxima do ensino superior sem a autonomia necessária para tal. Outro ponto que deve também ser tomado em consideração é a impossibilidade de ensinar todos os alunos com a mesma justiça sem a aplicação do estilo de ensino inclusivo. Apesar de este não ser o preferido por parte dos alunos, constatou-se em diversas situações, que a única forma de dar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos da turma é individualizar o ensino, adaptando os diferentes exercícios e os próprios conteúdos às capacidades de cada um.

BIBLIOGRAFIA

Bento, J. O.(2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N° 25

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.spn.pt>.

FIGUEIREDO, I. (1999). Educar para a cidadania. Porto: Edições ASA.

Godinho, M., Mendes, R., Barreiros, J. (1995, março/abril) Informação de Retorno e Aprendizagem. *Horizonte*. 11, 66, 217-220. Lisboa: Livros Horizonte.

GONÇALVES, E. & TRINDADE, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro, pp.2062-2073, 2010

MOSTON, M. & ASHWORD, S. (1993). La enseñanza de la educación física. Editorial Hispano Europea, S.A. Barcelona (pp 14-29; 69-77)

PEDRO, S. (2012). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido no agrupamento de escolas de oliveirinha junto da turma do 9ºb no ano letivo. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. (1990). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. (1990). Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

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

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R.; GANGE, R.; SCRIVEN, M. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1967.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Ed.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha biográfica

Anexo 2 – Mapa de rotação de espaços

Anexo 3 – Plano de aula

Anexo 4 – Grelha de avaliação diagnóstica

Anexo 5 – Grelha de avaliação sumativa Excell

Anexo 6 – Grelha de avaliação sumativa

Anexo 7 – Ficha de autoavaliação

Anexo 8 – Questionário Estilos de Ensino

Anexo 9 - Questões voleibol

Anexo 1



Escola Secundária Avelar Brotero
Educação Física
Ano Letivo 2014/215

Ficha Biográfica

Dados Pessoais

Nome completo _____

Data de nascimento ____/____/____ Idade ____ Peso ____ Altura ____

Morada _____

Encarregado de Educação: Pai Mãe Outro _____

Nome do Pai _____ Nome da Mãe _____

Idade ____ Profissão _____ Idade ____ Profissão _____

Nível de escolaridade _____ Nível de escolaridade _____

Telefone _____ Telefone _____

Saúde e Hábitos Diários

Quantas horas por dia costumás dormir? _____ A que horas te deitas? _____

Quanto tempo demoras de tua casa à escola? _____ Que meio de transporte utilizas? _____

Costumas tomar o peq. almoço? Sim Não Onde? _____ O quê? _____

Tens dificuldades? Auditivas Visuais Motoras De fala De linguagem Outras _____

Doença(s): Asma Cardíacas Pneumológicas Diabetes Outras _____

Alergias _____

Foste operado recentemente? Sim Não Se sim, a quê? _____

Cuidados especiais de saúde _____ Tomas algum medicamento regularmente? Qual? _____

Fumas? Não Apenas Socialmente Regularmente

Consumes bebidas alcoólicas? Não Apenas Socialmente Regularmente

Costumas tomar banho após as aulas de Educação Física? Sim Não

Que produtos de higiene costumás utilizar? _____

Desporto e Atividade Física

Praticaste algum desporto? Sim Não Qual? _____ Ainda praticas? Sim Não

Anos de prática _____ Nº de treinos por semana _____

Que classificação obtiveste em Educação Física no ano passado? _____ Que média geral obtiveste? _____

Em E.F. qual o desporto que mais gostaste de praticar? _____ E o que menos gostaste? _____

Quais as três modalidades que gostarias de praticar este ano? _____

Expectativas

Quais as tuas expetativas deste ano letivo para a disciplina de Educação Física?

O que esperas do teu Professor de Educação Física?

O que pode o Professor esperar de ti?

Anexo 2

1º ciclo (De 15 de Setembro até 24 de Outubro) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis
08:30	09:20	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM		12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	12ª3A	10ª1C 11ª-CEI	11ª1C	12ª1A	11ªPDM 11ªPM2	12ª1E
09:25	10:15	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM	12ª3B	12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	10ª1D	10ª1C	11ª1C	12ª1A		12ª1E
10:30	11:20	11ª2A	12ª1D		12ª1B			12ª1C	11ªPING	12ª3B	VM	11ª2B		10ª2A	12ª1B		11ª3A 10ª7A- CEI		12ª2B	11ª1E	10ª1D	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 11ªCEI	12ª3B	10ªPAC 10ªPEL
11:30	12:20	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	12ª1B	11ª1B	12ª2A	12ª1C	11ªPING	12ªPMA	12ª3A		10ª2A	10ªPMA2		11ª3A 10ª7A- CEI	10ª1B	11ª1F	10ªPM1	12ª1E	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 12ªCEI			
12:25	13:15	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	11ª1D	11ª1B	12ª2A			12ªPMA	12ª3A	12ª2A				10ª1B		10ªPM1				12ª1C			11ª1B	
13:15	14:25							DE-BAD										DE-BAD								
14:30	15:20	11ª3A	ApEEC	10ªPDM 10ªPM	11ª1E			10ª1B										11ªPMA1								
15:30	16:20	10ª1C		10ªPDM 10ªPM	11ª1E		10ª3A	10ª2B	10ª1B							11ª2A		11ªPMA1								
16:30	17:20	10ª1C		12ªPSI	VM	10ª1D	10ª3A	10ª2B	11ª1F	10ª1F	10ª1A					11ª2A		10ª3B	11ª1D	10ª1A						
17:25	18:15		11ª1C	12ªPSI	VM	10ª1D			11ª1F	10ª1F	10ª1A							11ª1A	10ª3B	11ª1D	10ª1A	11ªPFC 11ªPMA2				

2º ciclo (de 3 de Novembro a 16 de Dezembro) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I
08:30	09:20	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM		12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	12ª3A	10ª1C 11ª-CEI	11ª1C	12ª1A	11ªPDM 11ªPM2	12ª1E
09:25	10:15	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM	12ª3B	12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	10ª1D	10ª1C	11ª1C	12ª1A		12ª1E
10:30	11:20	11ª2A	12ª1D		12ª1B			12ª1C	11ªPING	12ª3B	VM	11ª2B		10ª2A	12ª1B		11ª3A 10ª7A- CEI		12ª2B	11ª1E	10ª1D	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 11ªCEI	12ª3B	10ªPAC 10ªPEL
11:30	12:20	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	12ª1B	11ª1B	12ª2A	12ª1C	11ªPING	12ªPMA	12ª3A		10ª2A	10ªPMA2		11ª3A 10ª7A- CEI	10ª1B	11ª1F	10ªPM1	12ª1E	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 12ªCEI			
12:25	13:15	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	11ª1D	11ª1B	12ª2A			12ªPMA	12ª3A	12ª2A				10ª1B		10ªPM1				12ª1C			11ª1B	
13:15	14:25							DE-BAD										DE-BAD								
14:30	15:20	11ª3A	ApEEC	10ªPDM 10ªPM	11ª1E			10ª1B										11ªPMA1								
15:30	16:20	10ª1C		10ªPDM 10ªPM	11ª1E		10ª3A	10ª2B	10ª1B							11ª2A		11ªPMA1								
16:30	17:20	10ª1C		12ªPSI	VM	10ª1D	10ª3A	10ª2B	11ª1F	10ª1F	10ª1A					11ª2A		10ª3B	11ª1D	10ª1A						
17:25	18:15		11ª1C	12ªPSI	VM	10ª1D			11ª1F	10ª1F	10ª1A							11ª1A	10ª3B	11ª1D	10ª1A	11ªPFC 11ªPMA2				

3º ciclo (de 5 de Janeiro a 13 de Fevereiro) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin
08:30	09:20	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM		12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	12ª3A	10ª1C 11ª-CEI	11ª1C	12ª1A	11ªPDM 11ªPM2	12ª1E
09:25	10:15	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL.12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM	12ª3B	12ªPS	10ªPSIRG		12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	10ª1D	10ª1C	11ª1C	12ª1A		12ª1E
10:30	11:20	11ª2A	12ª1D		12ª1B			12ª1C	11ªPING	12ª3B	VM	11ª2B		10ª2A	12ª1B		11ª3A 10ª7A- CEI		12ª2B	11ª1E	10ª1D	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 11ªCEI	12ª3B	10ªPAC 10ªPEL
11:30	12:20	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	12ª1B	11ª1B	12ª2A	12ª1C	11ªPING	12ªPMA	12ª3A		10ª2A	10ªPMA2		11ª3A 10ª7A- CEI	10ª1B	11ª1F	10ªPM1	12ª1E	11ªPM1	12ª1D	10ª7A- CEI 12ªCEI			
12:25	13:15	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	11ª1D	11ª1B	12ª2A			12ªPMA	12ª3A	12ª2A				10ª1B		10ªPM1				12ª1C			11ª1B	
13:15	14:25							DE-BAD										DE-BAD								
14:30	15:20	11ª3A	ApEEC	10ªPDM 10ªPM	11ª1E			10ª1B										11ªPMA1								
15:30	16:20	10ª1C		10ªPDM 10ªPM	11ª1E		10ª3A	10ª2B	10ª1B							11ª2A		11ªPMA1								
16:30	17:20	10ª1C		12ªPSI	VM	10ª1D	10ª3A	10ª2B	11ª1F	10ª1F	10ª1A					11ª2A		10ª3B	11ª1D	10ª1A						
17:25	18:15		11ª1C	12ªPSI	VM	10ª1D			11ª1F	10ª1F	10ª1A							11ª1A	10ª3B	11ª1D	10ª1A	11ªPFC 11ªPMA2				

4º ciclo (de 19 de Fevereiro a 17 de Abril) - 6 semanas

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II
08:30	09:20	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM		12ªPS	10ªPSING	12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	12ª3A	10ª1C 11ª-CEI	11ª1C	12ª1A	11ªPDM 11ªPM2	12ª1E	
09:25	10:15	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E		10ª3B CEL12ª	12ªPING		12ª3B	12ªPS	10ªPSING	12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	10ª1D	10ª1C	11ª1C	12ª1A		12ª1E	
10:30	11:20	11ª2A	12ª1D		12ª1B			12ª1C	11ªPING	12ª3B	VMI	11ª2B		10ª2A	12ª1B	11ª3A 10ªA-CEI		12ª2B	11ª1E	10ª1D	11ªPM1	12ª1D	10ªA-CEI 11ªCEI	12ª3B	10ªPAC 10ªPEL	
11:30	12:20	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	12ª1B	11ª1B	12ª2A	12ª1C	11ªPING	12ªPMA	12ª3A			10ª2A	10ªPMA2	11ª3A 10ªB-CEI	10ª1B	11ª1F	10ªPM1	12ª1E	11ªPM1	12ª1D	10ªA-CEI 12ªCEI			
12:25	13:15	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	11ª1D	11ª1B	12ª2A			12ªPMA	12ª3A	12ª2A					10ª1B		10ªPM1			12ª1C			11ª1B	
13:15	14:25							DE-BAD									DE-BAD									
14:30	15:20	11ª3A	ApEEC							10ª1B										11ªPMA1						
15:30	16:20	10ª1C								10ª3A	10ª2B	10ª1B				11ª2A				11ªPMA1						
16:30	17:20	10ª1C								10ª3A	10ª2B	11ª1F	10ª1F	10ª1A		11ª2A			10ª3B	11ª1D	10ª1A					
17:25	18:15		11ª1C	12ªPSI	VMI	10ª1D				11ª1F	10ª1F	10ª1A					11ª1A	10ª3B	11ª1D	10ª1A	11ªPFC 11ªPMA2					

5º ciclo (de 20 de Abril até ao final do ano lectivo - 6 ou 13 de junho)

		2ª Feira					3ª Feira					4ª Feira					5ª Feira					6ª Feira				
		E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1	E2/Pis	Pol I	Gin	Pol II	Ext1
08:30	09:20	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E	11ªPAC 11ªPEL	10ª3B CEL12ª	12ªPING	12ªPAC 12ªPDM		12ªPS	10ªPSING	12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	12ª3A	10ª1C 11ª-CEI	11ª1C	12ª1A	11ªPDM 11ªPM2	12ª1E	
09:25	10:15	10ª2A	11ª1A	12ª2B	10ª1E		10ª3B CEL12ª	12ªPING		12ª3B	12ªPS	10ªPSING	12ª1A	10ª1E	11ªPSI	10ª3A	10ª2B	10ªPMA1	10ª1F	10ª1D	10ª1C	11ª1C	12ª1A		12ª1E	
10:30	11:20	11ª2A	12ª1D		12ª1B			12ª1C	11ªPING	12ª3B	VMI	11ª2B		10ª2A	12ª1B	11ª3A 10ªA-CEI		12ª2B	11ª1E	10ª1D	11ªPM1	12ª1D	10ªA-CEI 11ªCEI	12ª3B	10ªPAC 10ªPEL	
11:30	12:20	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	12ª1B	11ª1B	12ª2A	12ª1C	11ªPING	12ªPMA	12ª3A			10ª2A	10ªPMA2	11ª3A 10ªB-CEI	10ª1B	11ª1F	10ªPM1	12ª1E	11ªPM1	12ª1D	10ªA-CEI 12ªCEI			
12:25	13:15	11ª2B	10ªPSII	12ªPER	11ª1D	11ª1B	12ª2A			12ªPMA	12ª3A	12ª2A					10ª1B		10ªPM1			12ª1C			11ª1B	
13:15	14:25							DE-BAD									DE-BAD									
14:30	15:20	11ª3A	ApEEC							10ª1B										11ªPMA1						
15:30	16:20	10ª1C								10ª3A	10ª2B	10ª1B				11ª2A				11ªPMA1						
16:30	17:20	10ª1C								10ª3A	10ª2B	11ª1F	10ª1F	10ª1A		11ª2A			10ª3B	11ª1D	10ª1A					
17:25	18:15		11ª1C	12ªPSI	VMI	10ª1D				11ª1F	10ª1F	10ª1A					11ª1A	10ª3B	11ª1D	10ª1A	11ªPFC 11ªPMA2					



Escola Secundária de Avelar Brotero
Núcleo de Estágio 2014/2015



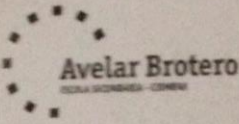
	Tempo da tarefa		Tarefas/Situações de Aprendizagem	Organização/Desenvolvimento	Componentes críticas	Critérios de êxito	Estilos de Ensino/Estratégias de aprendizagem
	T	P					
INICIAL							
FUNDAMENTAL							
FINAL							



Escola Secundária de Avelar Brotero
Núcleo de Estágio 2014/2015

Justificação das Opções Tomadas

Anexo 7


FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

O aluno deverá fazer a sua proposta de autoavaliação utilizando a escala de avaliação de 0 – 20 valores

Unidades Didáticas Leccionadas										Total
Data da autoavaliação			/	/	/	/	/	/		
COMPETÊNCIAS DISCIPLINARES (90 %)	Saber (5%)	Específico da matéria <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objectivos, Regras, Técnica, Tática), avaliados através de fichas e/ou da sua aplicação na prática das Actividades Físicas/Desportivas leccionadas 	1ºud	2ºud	3ºud	4ºud	5ºud	6ºud		
	Saber Fazer (85%)	Competências motoras <ul style="list-style-type: none"> • Acção esforçada (empenhada) e persistente nas tarefas propostas. 15% • Aquisição de competências motoras e desportivas (técnicas e táticas) nas diferentes unidades de ensino (matérias) abordadas. 70% 								
AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL (C. D. – 0 a 20 VALORES)										
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS (10%)	Saber Ser e Estar	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho: Atenção; Interesse e Intervenção nas aulas.(1%) • Responsabilidade: Cumprimento de regras estabelecidas (assiduidade, pontualidade, prazos...).(5%) • Relações interpessoais: Cooperação e entreaajuda; Espírito de tolerância; Respeito pelo outro ... (3%) • Autonomia: Criatividade e Espírito de Iniciativa.(1%) 	1ºud	2ºud	3ºud	4ºCl.	5ºud	6ºud	Total	
AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL (C. T. – 0 a 20 VALORES)										
AUTOAVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO (0 a 20 VALORES)			1ºperíodo	2ºperíodo	3ºperíodo					

Anexo 8

Estilos de Ensino				
Sinto que aprendo mais quando:	Não Concor do	Conco rdo Pouco	Conco rdo	Conco rdo Compl etame nte
1. A professora controla o momento em que executo cada movimento/exercício.				
2. A professora me informa da tarefa e eu controlo a quantidade de vezes que a executo.				
3. A professora dá várias opções dentro de um exercício e eu decido qual é a mais adequada para mim.				
4. A professora determina um exercício e o tempo para a fazer e me dá liberdade para decidir o meu próprio ritmo.				
5. A professora apresenta várias tarefas e eu posso escolher qual prefiro fazer.				
6. A professora determina tudo (quando começo, quando é a minha vez, quanto tempo realizo o exercício, etc.)				
7. A tarefa tem vários níveis e eu decido qual se adequa mais a mim.				
8. Não tenho qualquer poder de decisão, e basta executar o que a professora diz.				
9. A professora determina e o exercício e eu decido quantas vezes quero fazer.				

Anexo 9

Fácil		Mediana/Difícil	
Indica as posições dos jogadores em campo		Qual a principal função de cada jogador?	
N.I.	N.A.	N.I.	N.A.
Identifica 3 componentes críticas do serviço por cima.		Identifica 3 progrssões pedagógicas para o serviço por cima.	
N.I.	N.A.	N.I.	N.A.
Como se colocam os jogadores no sistema de defesa em W?		Quais as principais vantagens da utilização do sistema de defesa em W?	
N.I.	N.A.	N.I.	N.A.