

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**



**ALEXANDRE MIGUEL FERNANDES VELOSO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO 2011/2012**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
DE MONTEMOR-O-VELHO NO ANO LETIVO DE 2011/2012**

**COIMBRA**

**2012**



**ALEXANDRE MIGUEL FERNANDES VELOSO**

**2007020484**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO 2011/2012**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
DE MONTEMOR-O-VELHO NO ANO LETIVO DE 2011/2012**

Relatório de Estágio Pedagógico 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 sob a orientação do Mestre Miguel Fachada e da Professora Cristina Cachulo do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.

**Orientadores: Mestre Miguel Ângelo  
Fachada e Professora Cristina Cachulo**

**COIMBRA**

**2012**

Veloso, A.M.F. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico. Relatório de Estágio Desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho no ano letivo de 2011/2012*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra: Portugal.

## **AGRADECIMENTOS**

**Após a realização de todo este trabalho, com esta dimensão e duração, e que ocupa impreterivelmente um espaço bastante importante no meu percurso académico e formativo, não posso deixar de expressar aqui os meus sinceros agradecimentos a diversas pessoas que estiveram sempre presentes neste processo e que sempre me apoiaram.**

**Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Cristina Cachulo, pelo apoio e tempo dispensado em ajudar e orientar o meu trabalho, na vasta experiência transmitida, nos sábios conselhos que me deu e principalmente pelo interesse e motivação que me procurou incutir no gosto e prazer de ensinar. Em segundo lugar gostaria de agradecer ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, principalmente aos colegas de trabalho (professor do grupo disciplinar) e aos funcionários que me ajudaram bastante na adaptação, que sempre procuraram apoiar-me e fazer com que o meu trabalho se tornasse simplificado. Agradeço também ao Professor Miguel Fachada pela sua ajuda, apoio e disponibilidade, tanto nas diferentes opiniões e orientações pedagógicas como no esclarecimento de dúvidas e problemas. Não posso deixar também de agradecer aos meus parceiros e colegas de estágio, ao Pedro, ao André e à Inês, que igualmente me apoiaram em todos os momentos bons e menos bons do estágio e que com eles tive o prazer de criar laços profundos de amizade e partilhar trabalho, experiências, problemas e alegrias. Tenho que agradecer também à turma do 10ºA, já que foram os alunos que se disponibilizaram para me proporcionar esta enriquecedora aprendizagem e que me ajudaram a crescer como professor de dia para dia, todo o ano, em todas as aulas. Por fim mas não menos importantes, aproveito para agradecer à minha família e namorada que me apoiaram sempre na minha formação e aprendizagem, nos bons e maus momentos e nas alegrias e tristezas do estágio.**

**O meu sincero obrigado a todos...**

***“A arte mais importante do Professor  
consiste em despertar a motivação  
para o conhecimento.”***

**(Albert Einstein)**

## RESUMO

*Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências vividas ao longo de diferentes etapas formativas. O Estágio Pedagógico é sem dúvida um ponto alto na formação de um professor de Educação Física, pela sua aplicação prática de conhecimentos e pela apropriação ou desenvolvimento de competências pedagógicas de intervenção e gestão. O Relatório de Estágio Pedagógico corresponde à realização de balanço e reflexão acerca das diferentes componentes pedagógicas, inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico e Relatório Final, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Proporciona o desenvolvimento de competências e valores, como a responsabilidade e o profissionalismo no âmbito da ética profissional, bem como a capacidade de análise crítica e reflexão, de forma a que todas as ações sejam fundamentadas com base nas circunstâncias da turma, das suas dificuldades e dos seus interesses, e de forma implícita, o próprio desenvolvimento do professor estagiário. O sucesso dos alunos nas suas aprendizagens sempre foi a grande preocupação na organização e intervenção pedagógica, tanto no planeamento de cada uma das etapas de ensino como no domínio da gestão e realização em aula, na comunicação e relação com os alunos, na definição de estratégias de exercitação, nos estilos e métodos de ensino a adotar e na postura pedagógica digna e adequada à potencialização da motivação dos alunos e da sua participação em aula para o sucesso do processo de Ensino-Aprendizagem. Por tudo isto, o presente relatório está organizado por dimensões de intervenção, com a descrição do que foi realizado e a respetiva análise e reflexão de cada um dos capítulos e subcapítulos enunciados. Para além de realçar a ligação entre todas as componentes de ensino e as condicionantes envolvidas, tem como pontos chave, a diferenciação do ensino e a problemática da incorporação do desenvolvimento das capacidades motoras durante o ano letivo.*

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Professor de Educação Física. Processo de Ensino-Aprendizagem. Reflexão. Planeamento. Intervenção Pedagógica. Diferenciação.

## ABSTRACT

*Becoming a teacher is a complex, dynamic and evolving process, which includes a variety of learning and experiences across different stages of formation. The Pedagogic Training is certainly a high point in the formation of a physical education teacher, because of his practical application of knowledge and the ownership or development of teaching skills intervention and management. The Final Report of Pedagogic Training represents the completion of review and reflection on the different components of teaching, inserted in the Pedagogic Training and Final Report of the 2nd year of Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sciences Sport and Physical Education at the University of Coimbra. This period of formation, provides development of skills and values such as responsibility and professionalism in the subject of work ethic and the capacity for critical analysis and reflection, so that all actions are justified in the circumstances of the class, its difficulties and their interests, and by implication, the very development of the student teacher. The success of the students in their learning process has always been a major concern in the organization and pedagogical intervention, both in the planning of each step in the field of education as the management and implementation in the classroom, communication and relationship with students in developing strategies of exercise, styles and teaching methods to adopt and pedagogical stance worthy and suitable for enhancement student motivation and participation in class for the success of the Teaching-Learning Process. For all these reasons, this report is organized by dimensions of pedagogic intervention, with the description of what was done and the relevant technical analysis and reflection of each of the chapters and subchapters listed. In addition to highlighting the connection between all components of education and the constraints involved, has the key points, the differentiation of teaching and the problem of incorporating the development of motor skills during the school year.*

**Keywords:** *Pedagogic Training. Teacher of Physical Education. Teaching-Learning Process. Reflection. Planning. Teaching Intervention. Differentiation.*

## **INDICE DE FIGURAS/GRÁFICOS/TABELAS**

<i>Tabela 1 - Tabela resumo da Caracterização da Turma do 10ºA</i>	23
<i>Tabela 2 - Tabela resumo relativa às dificuldades iniciais e grupos de nível de cada Unidade Didática</i>	24
<i>Tabela 3 - Tabela resumo dos dados obtidos e a percentagem de alunos na turma em cada um dos testes realizados (Fitnessgram)</i>	25
<i>Tabela 4 - Níveis de Planeamento do Ensino - Nível I Plano</i>	26
<i>Tabela 5 - Distribuição das Unidades Didáticas ao longo do ano letivo</i>	27
<i>Figura 1 - Ciclo de Ação-Reflexão</i>	37
<i>Figura 2 - Estilos de Ensino</i>	40
<i>Figura 3 - Regulação do Processo de Ensino</i>	42

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

<b>I – EXPECTATIVAS INICIAIS</b>	<b>13</b>
<b>II – COMPROMISSO E ÉTICA PROFISSIONAL</b>	<b>15</b>
<b>III – ATIVIDADES DE ESTÁGIO</b>	<b>20</b>
<b>3.1 – PLANEAMENTO</b>	<b>21</b>
<b>3.1.1 – Tarefas Iniciais</b>	<b>23</b>
3.1.1.1 – Análise dos Programas	23
3.1.1.2 - Normativos do AEMV <sup>1</sup>	24
3.1.1.3 - Características da Turma e do Meio Envolverte	25
3.1.1.4 - Resultados Fitnessgram	26
3.1.1.5 - Recursos Disponíveis	27
<b>3.1.2 – Plano Anual</b>	<b>28</b>
<b>3.1.3 – Unidades Didáticas</b>	<b>31</b>
<b>3.1.4 – Plano de Aula</b>	<b>32</b>
3.1.4.1 – Estrutura da aula	35
<b>3.2 – REALIZAÇÃO</b>	<b>36</b>
<b>3.2.1 – Dimensões de Intervenção Pedagógica</b>	<b>36</b>
3.2.1.1 – Instrução	37
3.2.1.2 – Gestão	39
3.2.1.3 – Clima/Disciplina	40
3.2.1.4 – Reflexão e Decisões de Ajustamento	42
<b>3.2.2 – Estilos de Ensino</b>	<b>44</b>
<b>3.3 – AVALIAÇÃO</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1 – Avaliação Diagnóstica</b>	<b>47</b>
<b>3.3.2 – Avaliação Formativa</b>	<b>48</b>
<b>3.3.3 – Avaliação Sumativa</b>	<b>50</b>
<b>IV – ORIENTAÇÕES E DILEMAS PEDAGÓGICOS</b>	<b>52</b>
<b>V – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA</b>	<b>56</b>

### CONCLUSÃO FINAL

### BIBLIOGRAFIA

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.



## INTRODUÇÃO

A educação torna-se num recurso por excelência se procurar a participação de cada um de nós na sociedade enquanto atores curriculares, comprometidos historicamente, social e culturalmente com um projeto de formação que se encontra em permanente reconstrução na formação de cada indivíduo (Hargreaves, 2004). O currículo não é, por isso, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas sim a todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na “sociedade do conhecimento” ou na “sociedade de aprendizagem” tal como Hargreaves apresenta. O processo de desenvolvimento curricular pode ser então desencadeado sob diferentes perspetivas no seio do foco de projeção da aprendizagem e das estratégias utilizadas, podendo variar de escola para escola, contudo, pretende responder a questões fundamentais e comuns acerca do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi ensinado. Neste sentido, a regulação do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação, são pontos fulcrais na formação não só dos alunos como dos próprios professores.

O processo de formação percorre as transformações de valores sociais e a construção de saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes apresenta no quotidiano. Compreende assim, a mobilização de conhecimentos da teoria de uma educação que compreende o ensino como realidade social (Santos, 2010). O estágio pedagógico constitui uma etapa particularmente importante da formação inicial de professores e é nele que o estagiário trabalha em situação letiva, com vista à aproximação direta da profissionalização das suas funções (Vieira, 1993). De facto, acaba por ser nesta fase da formação que se reúnem um conjunto de competências e o aprofundamento de conhecimentos científicos nas ciências básicas da atividade física, desenvolvendo-os no contexto de uma formação educacional especializada, na didática específica da Educação Física e na gestão escolar. Tendo em conta as diferentes expectativas iniciais, a evolução durante o estágio, o trabalho de grupo e individual e as diferentes experiências vividas, espera-se desenvolver uma reflexão concisa e coerente, contando com a ligação inicial do professor à sua profissionalização futura e com a referência fundamental para a formação do professor estagiário.



O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio, pertencente ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e consiste na apresentação de todas as componentes de intervenção pedagógica realizadas ao longo do ano letivo e a correspondente análise reflexiva das mesmas.

Serão expostas inicialmente as intenções e expectativas iniciais de estágio, bem como os aspetos fundamentais relacionados com o compromisso com a aprendizagem dos alunos e ética profissional. Posteriormente, apresentarei a descrição e análise relativa às diferentes dimensões das Atividades de Ensino-Aprendizagem de Estágio, o planeamento, realização e avaliação. Para terminar, colocarei em exposição a exploração e desenvolvimento do tema/problema que se enquadra nos domínios de intervenção da Educação Física escolar, nomeadamente na incorporação do desenvolvimento das capacidades motoras no seio da Educação Física.

Eu, Alexandre Miguel Fernandes Veloso, aluno nº 2007020484, do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este relatório final de estágio constitui um documento original de estágio da minha autoria, não se inscrevendo por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.



## I - EXPECTATIVAS INICIAIS

A saída profissional aliada ao gosto pelo ensino foram as minhas motivações para escolher este mestrado. Foi com o desenrolar da licenciatura que comecei realmente a gostar de treinar e ensinar, uma vez que comecei a ganhar alguma experiência no contacto com alunos, crianças e jovens no treino desportivo e na orientação de atividades desportivas. Foi portanto, com muito gosto e com grandes expectativas que iniciei o estágio pedagógico de forma a alcançar um conhecimento muito mais vasto na área de ensino, para um dia alcançar o grande objeto de ser professor.

Como expectativas iniciais esperava encontrar bastantes dificuldades, uma vez que cada ano letivo que passa, o nível de exigência e responsabilidade é maior, no entanto a minha intenção era de estar à altura do desafio, já que é ele que me dará competências essenciais e me capacitará minimamente na minha tarefa de lecionar. Antes do estágio começar, a minha principal preocupação residia no contacto com os alunos e na comunicação com os mesmos. A dimensão da responsabilidade e o receio de falhar eram fatores que considerava serem um incremento adicional ao nervosismo que sabia que iria ter inicialmente. Sabia também que iria ser um ano muito complicado em termos de trabalhos a serem produzidos, uma vez que já com um contacto com disciplinas mais aprofundadas durante o 1º ano do mestrado e depois do contacto com toda a complexidade e pormenor da envolvimento que o planeamento das aulas e do ano letivo, percebi que o ano de estágio iria ser bastante mais complexo e pormenorizado nesse aspeto. Esperava igualmente ter dificuldades ao nível das estratégias a utilizar no seio da condução e gestão da turma, que apesar de já ter algum contacto com o treino de jovens, o ensino é bastante diferente. No campo das Unidades Didáticas sabia que provavelmente poderia ter que lecionar alguma modalidade em que estivesse menos à vontade, e essa era também uma das minhas preocupações iniciais e que pretendia desenvolver ao longo do estágio de forma a ampliar o meu leque de conhecimentos. Para além disso, no sentido da apropriação e desenvolvimento de conteúdos teóricos, sabia que era uma questão de grande importância no desenvolvimento multilateral do aluno, no entanto, sinto que, assim como grande parte da população portuguesa, desconhecia a verdadeira importância do ensino da disciplina na formação dos jovens e todas as componentes letivas e de aprendizagem que esta



comporta. Posso dizer que desconhecia a verdadeira e vasta abrangência da Educação Física e por essa razão fiquei algo surpreendido com a real dimensão do processo de aprendizagem dos alunos, principalmente na importância que devemos dar à transmissão de conteúdos que possibilitem aos alunos perceber a importância da atividade física no sentido de manter um bom nível de saúde e bem-estar e na respetiva orientação para uma vida ativa no futuro.

No fundo, e depois de muita reflexão sobre as dificuldades que poderia encontrar, esperava que com a minha dedicação e estudo, tivesse condições de realizar um bom ano de estágio. Sabia também que, por mais dificuldades eu pudesse encontrar, teria sempre o apoio da Professora Orientadora e dos meus companheiros de estágio. Acredito francamente que através das dificuldades e dos erros cometidos é que irei aprender e tornar-me assim um profissional mais competente no desempenho das minhas funções.



## II - COMPROMISSO E ÉTICA PROFISSIONAL

Foi com grande alegria e satisfação que consegui conquistar um lugar no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho para a realização do Estágio Pedagógico. Pela proximidade com a minha zona de residência, pelo fato de ter frequentado esta escola enquanto aluno e conseqüentemente conhecer a orientadora e os restantes professores do grupo disciplinar e os funcionários, foram as razões pelo qual a minha escolha ter recaído sobre este estabelecimento de ensino. Por outro lado, é uma escola remodelada, e oferece aos professores e estagiários excelentes condições para a lecionação da Educação Física, como também as melhores condições de prática aos seus alunos.

*“Teaching is the most important job in the society. Every other occupation relies on the skills, expertise and enthusiasm of teachers”* (Bailey, 2010). De facto, Armour (2006)<sup>2</sup> citado por Bailey (2010), ilustra bem a influência potencial que os professores têm sobre os alunos, já que um único professor ao longo da sua carreira pode lecionar cerca de 30,000 aulas a cerca de 100,000 alunos. Com tanta importância que a disciplina ostenta na sociedade, a formação inicial (estágio pedagógico) e continua dos professores é fundamental no desenvolvimento de diversas competências teóricas e práticas/pedagógicas.

O estágio marca a tão esperada mudança entre o papel de aluno para o papel de docente. É um ano em que os conhecimentos adquiridos ao longo de 4 anos de estudo surgem por fim, numa lógica necessária e indispensável à tomada de decisão enquanto professor. É fulcral a passagem do “aprender a ser aluno, a aprender” para o “aprender a ser professor, a ensinar”, através de uma integração efetiva do estagiário na vida profissional de forma progressiva e orientada com uma prática de ensino supervisionado em contexto real (Silva, 2010). Para esta passagem referida por Silva (2010), penso que os funcionários e os restantes professores do grupo disciplinar tiveram um papel fundamental na minha adaptação não só à escola, como ao trabalho diário de professor de Educação Física. Para além disso, a relação positiva com os restantes docentes, permitiu-me entrar em contato com outras

---

<sup>2</sup> Armour, K. (2006) citado por Bailey (2010). Physical education teachers as career-long learners: a compelling research. Physical Education and Sport Pedagogy. Estudo estatístico com análise à quantidade de alunos e aulas lecionadas, realizado a Professores de Educação Física com pelo menos 35 anos de carreira.



visões acerca da Educação Física, outras experiências e conhecimentos, estratégias e técnicas pedagógicas que me possibilitaram melhorar bastante o meu trabalho como docente. Todos eles foram sensíveis à minha fase de formação e a esta etapa de ensino, que pela sua dificuldade, todos eles mostraram interesse em facilitar o meu trabalho com a facultações muitas vezes de espaço e de materiais a que tinham direito na sua utilização. Os auxiliares de educação tiveram também neste campo da integração ao meio escolar, um papel fundamental, já que para além de possibilitarem o bom funcionamento das aulas com a manipulação de material e apoio logístico aos professores, mantiveram sempre um bom ambiente entre todos, alegre, saudável e descontraído. Para além das tarefas do dia-a-dia como docente, ambos os grupos profissionais referidos, professores do grupo disciplinar e funcionários foram extremamente importantes no sucesso da realização das restantes unidades curriculares<sup>3</sup> do 2º ano de MEEFEBS.

Segundo o Guia de Estágio (2011 – 2012), “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário”. Não foi de ânimo leve que assumi o compromisso de ingressar no MEEFEBS<sup>4</sup> e no estágio pedagógico sabendo à partida que a minha aprendizagem e principalmente a aprendizagem dos alunos envolvidos<sup>5</sup>, seria influenciada pelos meus conhecimentos, pela minha atitude, ética e responsabilidade demonstrada perante os mesmos. Desta forma, para corresponder positivamente à tarefa difícil que me foi atribuída para este ano letivo, era fundamental adquirir e desenvolver um conjunto de competências e características pessoais relacionadas com a atitude ético-profissional.

Ao longo do estágio, para além do respeito e lealdade para com o compromisso estabelecido, foi possível desenvolver a capacidade de análise e reflexão, trabalho individual e em grupo e a capacidade de estudo e inovação nas práticas

---

<sup>3</sup> Unidades Curriculares de “Organização e Gestão Escolar” e “Projetos e Parcerias Educativas” que contemplam a realização de tarefas e o aprofundamento de conhecimentos relacionados com a prática escolar em situação real, no acompanhamento de um cargo de gestão escolar e organização e realização de ações destinadas à comunidade escolar.

<sup>4</sup> Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

<sup>5</sup> Alunos da turma do 10ºA pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.



pedagógicas e documentais. O trabalho de grupo foi fundamental durante todo o estágio, na medida em que todos os elementos de núcleo de estágio têm as suas ideias, as suas perspetivas e têm obviamente diferentes capacidades. Por isso, foi possível ouvir e perceber os meus colegas e a professora orientadora, não só na partilha de experiências, estratégias e metodologias de planeamento e realização que permitiram desenvolver a minha capacidade de intervenção pedagógica como também a minha capacidade de análise e reflexão.

Para além disso, paralelamente ao estágio, era fundamental organização e responsabilidade de grupo na projeção e dinamização das atividades a organizar pelo núcleo de estágio no seu da unidade curricular de “Projetos e Parcerias Educativas”. Com entreajuda, solidariedade e cooperação, conseguimos em grupo, definir estratégias e métodos conjuntos de trabalho e intervenção, partilhar informação e dessa forma, contribuir todos para o sucesso não só na própria ação em aula como também na realização dos diferentes projetos em que estivemos envolvidos. Posso precisar que ao longo do ano letivo foi perceptível que a disciplina de educação-física é de todas, aquela que talvez valoriza mais o trabalho de conjunto e a articulação de esforços. Desde a rotação dos espaços de aula, ao material utilizado por cada professor em cada aula, são questões que constantemente se prendem com o ajustamento e a articulação entre todos os professores ao longo do ano letivo. No âmbito das tarefas a planear e a realizar pelo núcleo de estágio, todas elas foram atribuídas por cada elemento do grupo de forma diferenciada, para que, correspondendo ao perfil de cada um, tentássemos potencializar e rentabilizar as capacidades de cada um, tornando o trabalho mais eficaz e o êxito do resultado final.

O trabalho individual envolve um contexto mais específico dentro do processo de ensino-aprendizagem e da sua adequação ao contexto real. O trabalho individual surge assim, relacionado com a própria intervenção pedagógica em situação real de ensino, no planeamento, na procura de soluções, estratégias e metodologias que permitam ir ao encontro dos problemas encontrados, mas também e tão importante, no âmbito da procura de formação própria, pesquisa autónoma especializada, no reconhecimento do processo de inovação pedagógica como forma de promover o desenvolvimento das capacidades do profissional de Educação Física. Segundo



Cardoso (1992), a inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado. É uma mudança, intencional e bem evidente exigindo um esforço deliberado e conscientemente assumido que requer uma ação persistente e que tenciona melhorar a prática educativa. A autora refere ainda que o seu processo deve poder ser avaliado e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação. Foi nesse sentido que procurei desenvolver as minhas capacidades, diretamente relacionadas com o estudo autónomo e formação profissional, de forma a corresponder positivamente aos desafios de estágio, não apenas na produção escrita, contextualizada e específica, como também na própria inovação na prática pedagógica de aula.

O bom profissional de educação, para além das diversas competências ao nível da intervenção pedagógica, deve surgir como um exemplo, e deste modo é indispensável demonstrar valores e atitudes associadas a uma conduta pessoal correta, respeitadora e cumpridora, baseada na pontualidade, assiduidade, disponibilidade e responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Foi esta responsabilidade e compromisso pela aprendizagem dos alunos que eu assumi desde o início do ano letivo e foi com esse espírito que realizei todas as minhas tarefas docentes ao longo do ano. Assim, não foram apenas desenvolvidas estas competências por mim, como também se procurou formar jovens que tenham consciência da importância que os valores éticos têm na sociedade onde estão envolvidos e nas relações interpessoais. Procurou-se então, transmitir aos alunos um conjunto de princípios e valores pessoais e sócio-afectivos, de cooperação, companheirismo, respeito e espírito de superação individual, procurando responsabilizar os alunos pelas suas atitudes e conseqüentes repercussões na consecução de objetivos individuais e coletivos. Isto porque, existe uma ideia errada acerca da natureza da própria disciplina (Zabalza, 1998), que, não representa para muitos uma componente letiva com o objetivo de desenvolver integralmente o aluno de forma a favorecer a sua ligação com a sociedade em que está envolvido como também em formar adultos ativos, mas sim como apenas uma mera forma de atividade física e desportiva com o objetivo de manter os alunos ocupados e em atividade corporal.



Para além disto, os alunos têm uma consciência errada de como é feita a avaliação e os diferentes domínios que ela envolve. Para além da falta de interesse e vontade de aprender cada vez mais e corrigir as suas ações, os alunos não assumem a avaliação como tendo um carácter contínuo e envolvente ao longo de todo o ano letivo e não apenas em determinados momentos, como a última aula, ou o teste de avaliação sumativa. Por outro lado, os alunos não têm noção do verdadeiro significado de diferenciação do ensino, e comparam-se constantemente entre eles em torno da sua prestação e da sua nota, no entanto, esta é uma ideia errada que os alunos possuem e que se tentou fazer perceber ao longo do ano, de forma mais uma vez a que os alunos entendam que devem lutar pelos seus objetivos e em superar as suas próprias capacidades (avaliação criterial), e não fazer uma comparação com os colegas de diferentes capacidades (avaliação normativa) (Fernandes, 1994).



### III - ATIVIDADES DE ESTÁGIO/PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O Professor deve ser um perfeito conhecedor do Programa Nacional da disciplina, dos normativos e circunstâncias da escola e das características dos seus alunos. Todas as dimensões das Atividades de Estágio/Processos de Ensino-Aprendizagem, nomeadamente o Planeamento, a Realização e a Avaliação foram realizadas mediante os três pressupostos referenciados anteriormente. Estas dimensões representam assim, toda a sistematização da aprendizagem e formação do professor estagiário, partindo do planeamento, passando depois pela realização do processo ensino-aprendizagem e por fim pelo processo de avaliação das aprendizagens, tornando-o mais apto para pesquisar, averiguar, refletir e aperfeiçoar.

O sucesso das aprendizagens dos alunos depende claramente da qualidade do planeamento do ensino, da qualidade da intervenção pedagógica do professor (dimensão realização) e da sua criatividade e inovação quanto à sua prática como docente. Desta forma, existem formas de trabalho, formas de preparação do ensino e orientações que regularam o meu trabalho enquanto docente durante este ano letivo:

- Diferenciação das Aprendizagens (grupos de nível com objetivos diferentes) e inclusão do ensino (dependendo da etapa de ensino e do nível dos alunos);
- Integrar os conhecimentos teóricos, relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e interpretação das estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio das quais se realizam as AF nas aulas;
- Criação de situações de aprendizagem ajustadas ao nível e ao progresso dos alunos, com tempo de prática significativo e de qualidade;
- Potencialização máxima do tempo de aula para a prática (máximo tempo de atividade motora na aula);
- Ensino motivante (objetivos claros e alcançáveis, diferenciados; tarefas motivantes; ambiente pedagógico positivo, feedbacks positivos, competitividade entre os alunos);
- Instruir os alunos sem ocupar demasiado tempo, o mais breve possível com toda a informação importante (focar aspetos indispensáveis, captar a atenção dos alunos e identificação de grupos de trabalho);



- Utilizar o questionamento como método de ensino (verificar a assimilação de conteúdos);
- Utilizar progressões pedagógicas para os diferentes conteúdos abordados;
- Demonstrar sempre que possível, associando a instrução à demonstração (possibilidade de utilizar os alunos como agentes de ensino);
- Procurar utilizar diferentes estilos de ensino (apropriados para a tarefa e para as características da turma);
- Utilização da prática transferível (assimilação de princípios comuns relativas a diferentes modalidades);
- Manter uma postura dinâmica e positiva, revelando interesse pela atividade dos alunos, circulando e informando os alunos da sua prestação através do uso de *feedbacks*;
- Fechar os ciclos de feedback (fornecer feedback, observar e fornecer novamente ou não um novo feedback);
- Responsabilização/inclusão dos alunos na avaliação (alunos conhecem os critérios e parâmetros de avaliação, utilização de fichas de observação mútua e de autoavaliação da prestação, avaliação criterial);

Todas as tarefas apresentadas neste capítulo, tiveram um carácter individual na sua elaboração, contudo, não pode deixar de ser referida a importância que as orientações e feedback transmitidos pelos restantes elementos do núcleo de estágio e fundamentalmente da professora orientadora tiveram sobre a realização de todo o trabalho produzido. Será feita em primeiro lugar uma descrição das atividades realizadas, e depois a respetiva análise e reflexão.

### **3.1 - PLANEAMENTO**

Segundo Bento (1987), planeamento resulta numa reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino, em relação estreita com a sua metodologia e didática específica. Planear as componentes do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização, significa apreender o mais significativo concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.



Todo o processo de planeamento surge então como uma ferramenta essencial para o estagiário e para o trabalho que se pretende desenvolver. Apresentar-se-ão mais à frente os aspetos fundamentais e proeminentes relativamente às componentes fundamentais da dimensão planeamento, o Plano Anual, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula.

Ao longo do ano letivo foram produzidos diversos documentos escritos, com o intuito de fazer corresponder o processo de ensino à realidade e contexto envolvente (planeamento prévio do departamento, características da turma e recursos materiais e espaciais), ao seguimento de uma linha orientadora de ação como também promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva e estudo autónomo. Inicialmente através da caracterização da turma e o respetivo plano anual da disciplina. Mais tarde com a avaliação diagnóstica, foram sendo elaborados os respetivos relatórios e Unidades Didáticas. Isto pontualmente, no entanto, durante todo o processo de lecionação, a principal referência de trabalho e aperfeiçoamento das funções de planeamento resultam da elaboração dos diferentes planos de aula realizados, indo de encontro à sequencialização dos conteúdos de cada modalidade e à avaliação formativa realizada de aula para aula.

Resumindo, foram realizadas diversas tarefas com o objetivo de estabelecer uma base de elaboração do Plano Anual, que corresponda coerentemente às implicações iniciais do processo de ensino e o que realmente se pretende e se pode ensinar, sendo elas:

- a) A análise dos programas e das competências a atingir (Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa Nacional de Educação Física);
- b) Os normativos da escola e grupo disciplinar (Projeto Educativo de Agrupamento, Projeto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, decisões decorrentes da gestão e organização dos espaços;
- c) As características da turma e do meio envolvente (características e dificuldades dos alunos, interesses e necessidades dos alunos, hábitos desportivos, níveis anteriores obtidos);
- d) Os resultados obtidos no âmbito do Fitnessgram (referência à ZAF);
- e) Os recursos humanos, materiais e temporais disponíveis;



Partindo deste ponto inicial, ao nível do planeamento, senti dificuldades na organização de todo o processo de ensino, nomeadamente no planeamento das unidades didáticas e das aulas de cada uma delas. Foi bastante complexo, aliar as dificuldades dos alunos e conseqüentemente aos objetivos definidos, ao recursos disponíveis e ainda ao desenvolvimento do processo de ensino com base na aprendizagem por etapas de ensino de forma a que a aprendizagem possa fazer sentido e que seja significativa.

### **3.1.1 – Tarefas Iniciais**

#### **3.1.1.1 – Análise dos Programas**

O Programa Nacional de Educação Física constitui um documento orientador para o desenvolvimento da Educação Física visando a transformação positiva dos alunos através da referência para as suas práticas pedagógicas.

Cabe ao grupo de professores de Educação Física, a adequação dos objetivos em função do Programa Nacional e das condições da escola, bem como a definição de estratégias que permitam a exequibilidade do programa e dos objetivos definidos para cada ano de escolaridade. Assim, existe um fio condutor que permite criar condições mais favoráveis para a prática do exercício do cargo que os professores desempenham, centrado no desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno na prática de atividade física eclética pedagogicamente orientada.

A responsabilidade do professor recai depois sobre a criação de condições que permitam ao aluno desenvolver um conjunto de habilidades e apropriar-se de conhecimentos, relacionados com a elevação das suas capacidades, formação de atitudes e valores, proporcionadas pela prática de atividade física regular, orientada, adequada e culturalmente significativa. Confere-se ao professor a responsabilidade de escolher os objetivos de aprendizagem e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas. Apesar das muitas decisões tomadas acerca do planeamento e periodização do ano letivo, das diferentes matérias e dos conteúdos estarem relacionadas com a interpretação dos dados obtidos relativamente à Avaliação Diagnóstica, os horários, os materiais, a distribuição dos espaços pelas turmas e as condições meteorológicas inviabilizam muitas vezes a



utilização de determinadas estratégias de abordagem de cada modalidade em detrimento de outras estratégias que talvez se adequassem mais. Por exemplo a utilização de espaços com várias balizas fixas e campos já delimitados, que possibilita uma melhor organização da aula e dos exercícios com vista à abordagem do Futsal ou do Hóquei em Campo. A necessidade de realizar o Voleibol num espaço que possui as condições necessárias para colocar uma fita como rede possibilitando a prática de todos os alunos em simultâneo. Ou por vezes a possibilidade de estar condicionado aos exercícios e estações da aula de ginástica devido à utilização dos colchões por parte de outro professor. Estes são alguns dos exemplos de como as condições do tempo podem obrigar a mudar o espaço de aula e a condicionar o planeamento da mesma, ou até os recursos materiais que inviabilizam a abordagem de determinados conteúdos.

Preconiza-se um planeamento que vá ao encontro daquilo que os alunos necessitam, das suas dificuldades e dos seus interesses, o que nem sempre é possível. Surge então, a partir daqui, a necessidade do professor adaptar os objetivos e as soluções metodológicas mais adequadas à lecionação de determinada Unidade Didática de acordo com a Avaliação Diagnóstica realizada, que possibilite ir ao encontro das dificuldades dos alunos e aos objetivos do ciclo de formação.

### **3.1.1.2 – Normativos do AEMV**

O Projeto Curricular de Educação Física constitui uma referência fundamental na orientação e organização do trabalho conjunto dos professores de Educação Física e de cada um em particular.

De acordo com as decisões tomadas em Área Disciplinar, constam do Projeto Curricular da disciplina, a composição do currículo dos alunos (distribuição das UD ao longo do seu percurso escolar), assim como a seleção de conteúdos a abordar e respetiva definição de objetivos anuais (terminais) para cada um dos anos de escolaridade (tendo como suporte o programa nacional e o efetivo conhecimento das condições reais de ensino e dos nossos alunos). Por outro lado, as decisões tomadas em Área Disciplinar ao nível da rotação dos espaços disponíveis e suas possibilidades de adaptação às diferentes matérias, permitiu a realização da



avaliação diagnóstica da totalidade de modalidades a abordar neste ano de escolaridade. Deste modo, ficou facilitado o planeamento anual e específico das atividades da turma e a definição de um conjunto de procedimentos concordantes com as necessidades reais que a turma apresenta, quer ao nível da Área das Atividades Físicas, quer ao nível da Área da Aptidão Física e de Conhecimentos.

### 3.1.1.3 - Características da Turma e do Meio Envolve

Componente	Observações
Nº de alunos	20 Alunos no total da turma;
Sexo	10 Alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino;
Idades	13 Alunos com 15 anos de idade, 5 com 14 anos e 2 com 16 anos de idade;
Residência	6 Vivem relativamente próximo da Escola e 14 vivem longe da escola, no entanto pertencentes ao concelho de Montemor-o-Velho; Ligação com a agricultura como forma de subsistência, meio essencialmente rural com pouca oferta desportiva;
Ocupação de Tempos Livres	Grande parte dos alunos tem uma boa relação com a prática de atividade física, ouvir música, computador, televisão (muito tempo);
Hábitos Desportivos	18 Alunos praticam atividade física fora da escola sendo que 6 praticam desporto a nível federado;
Vida Escolar	3 Reprovaram de ano em anos anteriores, 18 gostam de fazer Educação Física, gostam de Futsal, Ginástica e Voleibol;
Dificuldades	Ideia predefinida de que a disciplina serve apenas para fazer atividade física, falta de autonomia e hábitos de estudo, alguma falta de dinamismo e empenho, muitas dificuldades técnicas nas modalidades envolvidas,

Tabela 1- Tabela resumo da Caracterização da Turma do 10ºA;

No planeamento do ano letivo, foi dada grande relevância aos aspetos que dizem respeito àquilo que se pretende dos alunos, relativamente ao objetivos e finalidades da disciplina de Educação Física enquanto prática criadora de indivíduos íntegros em sociedade orientando-se para o desenvolvimento de uma atitude (modo de estar) mais ativa em comunidade e dando valor à educação como forma de enquadramento com o que é importante e respeitado na sociedade como forma de viver mais e melhor. Pretende-se promover a motivação para a atividade física ao longo da vida, não só através da transmissão de conhecimentos sobre os seus



benefícios (físicos, sociais e psicológicos) como também através do desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia, responsabilidade e orientação. Foi então possível, estabelecer objetivos e prioridades de desenvolvimento relativos às diferentes modalidades envolvidas perante as dificuldades dos alunos nas diferentes Unidades Didáticas.

Unidade Didática	Níveis de Proficiência	Nº de Alunos	Dificuldades Iniciais <sup>6</sup>
<b>Ginástica de Solo/Aparelhos</b>	Nível Introdutório/Elementar	14	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades relacionadas com a atitude gímnica e postural;</li><li>- Repulsão dos membros superiores em diferentes elementos gímnicos;</li><li>- Equilíbrio e noção espacial;</li><li>- Coordenação Motora e Proprioceptividade;</li></ul>
	Nível Elementar	6	
<b>Voleibol</b>	Nível Introdutório/Elementar	10	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades técnicas relacionadas com a extensão de braços e colocação dos mesmos;</li><li>- Objetividades das ações;</li><li>- Movimentações específicas de cada posição/função de jogo;</li></ul>
	Nível Elementar	10	
<b>Futsal</b>	Nível Introdutório/Elementar	12	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades técnicas (técnica individual com bola);</li><li>- Ocupação racional do espaço de jogo;</li><li>- Desmarcações;</li><li>- Objetividades das ações em função do objetivo de jogo;</li><li>- Recuperação defensiva;</li></ul>
	Nível Elementar	8	
<b>Badminton</b>	Nível Introdutório	20	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coordenação óculo-manual;</li><li>- Dificuldades técnicas comuns no Lob e no clear (posição da raquete e do batimento do volante);</li><li>- Deslocamento e posicionamento específico;</li><li>- Objetividade de jogo;</li></ul>
<b>Atletismo</b>	Nível Elementar	20	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades na técnica de corrida;</li><li>- Transposição da barreira (impulsão, voo rasante e ação dos membros superiores);</li><li>- Salto em comprimento (impulsão, fase de voo);</li></ul>
<b>Hóquei em Campo</b>	Nível Introdutório	20	<ul style="list-style-type: none"><li>- Não foi realizada Avaliação Diagnóstica;</li></ul>

Tabela 2 - Tabela resumo relativa às dificuldades iniciais e grupos de nível de cada Unidade Didática.

Uma vez que as condições da escola assim o permitem, a organização do ano letivo e o planeamento das unidades didáticas foi perspectivado segundo um modelo por etapas, através de um ensino continuado e progressivo ao longo do ano. Assim, matérias prioritárias onde os alunos apresentam mais dificuldades e que necessitam de maior reforço serão prolongadas ao longo do tempo, facilitando a aquisição de conteúdos e a retenção de aprendizagens.

### 3.1.1.4 - Resultados Fitnessgram

<sup>6</sup> As dificuldades iniciais apresentadas refletem apenas algumas ideias gerais que correspondem a todos os alunos na generalidade. Em certos casos são apresentadas as dificuldades genéricas para ambos os grupos de nível.



Com vista ao desenvolvimentos das capacidades motoras, foi possível avaliar o nível das capacidades motoras que dizem respeito à bateria de testes do Fitnessgram, que aprovado pela escola e pelo grupo disciplinar, partindo pela base de agrupamento e sequencialização de matérias, foi possível avaliar as capacidades motoras no início do ano e planear devidamente o desenvolvimento das capacidades motoras ao longo do ano e ao longo de cada Unidade Didática de acordo obviamente com os resultados obtidos.

Testes \ Nível (Objetivo)	Vaivém	Abs	ExtBraços	ExtTronco	SRDireita	SREsquerda	IMC
Abaixo (Melhorar – Zona Saudável) <sup>8</sup>	30% (6) <sup>9</sup>	10% (2)	35 % (7)	0% (0)	55% (11)	60% (12)	20% (4)
ZSAF (Manter/Melhorar) <sup>10</sup>	55% (11)	40% (8)	55% (11)	50% (10)	45% (9)	40% (8)	80% (16)
Ótimo (Manter)	15% (3)	50% (10)	10 % (2)	50% (10)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Tabela 3 - Tabela resumo dos dados obtidos e a percentagem de alunos na turma em cada um dos testes realizados (Fitnessgram).

### 3.1.1.5 – Recursos Disponíveis

Relativamente aos recursos humanos, a turma do 10<sup>o</sup>A apresenta 20 alunos, 10 do sexo masculino e os restantes 10 do sexo feminino. As aulas foram lecionadas por mim, professor estagiário, orientado pela professor titular da disciplina. Na parte de organização e arrumação dos balneários e material estavam sempre destacados dois funcionários que me ajudaram imenso na recolha e organização de material.

Com a remodelação de todo o Agrupamento de Escolas, os professores de Educação Física tem à sua disposição um vasto conjunto de espaços disponíveis para a prática desportiva. Para além do Pavilhão Municipal onde existe uma sala de ginástica e o espaço destinado a cada turma, a escola possui um Polidesportivo coberto, cinco pistas de atletismo de 60 metros com caixa de areia, um campo de voleibol descoberto e ainda um enorme espaço com diversos campos de futebol e

<sup>7</sup> Testes realizados correspondentes à Bateria Fitnessgram (aptidão aeróbia, força do tronco e membros, flexibilidade e índice de massa corporal).

<sup>8</sup> Objetivo passa por melhorar e entrar na zona correspondente à Zona Saudável de Aptidão Física.

<sup>9</sup> Os valores apresentados correspondem à percentagem e ao número real de alunos na turma cujo resultado descrito foi apresentado pela turma.

<sup>10</sup> Objetivo neste caso é o de tentar melhorar, caso isso não seja possível tentar-se-á manter o aluno na ZSAF.



um campo de basquetebol descoberto. A cada turma é depois destinado um espaço por período, num sistema organizado de rotação de espaços. Devido à quantidade de alunos e turmas a escola tem à sua disposição uma grande variedade de materiais que possibilitam a lecionação confortável de todas as unidades didáticas propostas. De acordo com o horário, a turma do 10<sup>o</sup>A tinha duas aulas de Educação Física por semana. À Segunda-Feira e à Quinta-Feira das 12h00 às 13h30. Cada aula com a duração de 90 minutos, cerca de 75 minutos de tempo útil de aula. O 1<sup>o</sup> Período contou com um total de 25 aulas, o 2<sup>o</sup> Período com 22 aulas e por fim o 3<sup>o</sup> Período com a lecionação de 17 aulas de Educação Física.

### 3.1.2 - PLANO ANUAL

Segundo Bento (1987), o Plano Anual comporta a perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.

Nível de Plano	Tarefas Principais	Preocupação Dominante
<i>Plano Anual</i>	- Determinação de objetivos para o ano letivo com base nos objetivos do programa;	- Concretização sobre os objetivos definidos;
Plano Global	- Distribuição das aulas e das matérias ao longo do ano;	- Organização de base, condutora do ano letivo e preparatória de outros processos de planeamento;
Plano de Perspetiva	- Planificação global da matéria, datas de controlo e pontos importantes;	

Tabela 4 - Níveis de Planeamento do Ensino - Nível I Plano Anual (Adaptado de Bento, 1987).

O Plano Anual comporta a definição de um plano de ação a médio e longo prazo que contempla na sua extensão, a orientação do ensino em função do programa nacional e dos recursos e possibilidades existentes, os objetivos para cada matéria e a sua calendarização no tempo letivo e as estratégias gerais de ensino a utilizar.

A definição de objetivos intermédios e/ou terminais, partiu então das dificuldades observadas na avaliação diagnóstica relativamente às diferentes matérias a abordar durante o todo o ano letivo. Pretendeu-se que esses objetivos fossem mais ou menos ambiciosos, que permitisse aos alunos aprenderem com sucesso, no entanto, torna-se difícil consolidar determinados conteúdos em tão poucas aulas dedicadas a cada matéria, condicionadas pela diversidade de matérias a abordar (6 Unidades Didáticas) para neste ano de escolaridade. Por isso, optou-se por um



planeamento das aulas, não por blocos simples, mas sim através de uma aprendizagem mais longa e diferenciada, através da extensão de determinadas matérias ao longo de dois ou mais períodos. Neste tipo de planeamento, preveem-se períodos de tempo em que é predominante a lecionação de uma ou outra matéria (aprendizagem concentrada) e períodos mais repartidos de exercitação (aprendizagem distribuída).

Este modelo de ensino, por etapas, com uma aprendizagem continuada e progressiva leva a que por período se abordem mais do que duas modalidades e que cada aula envolva duas ou mais matérias distintas. Penso que de fato, a escolha por este tipo de organização e planeamento das Unidades Didáticas pode influenciar de forma bastante positiva o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em caso de transfer de habilidades e conhecimentos de modalidades que envolvam padrões de movimento muito próximos e pelo fato de possibilitar a regularidade dos estímulos criados em detrimento do esquecimento, tornando a aprendizagem mais profunda e duradoura. Apesar de algumas unidades didáticas terem sido prolongadas durante 18 aulas, poderia tê-las prolongado ainda mais ao longo do ano, não em função do aumento do número de aulas, mas sim em função da sua continuidade não tão concentrada, deixando assim mais tempo de exercitação distribuída. Ou seja, as mesmas 18 aulas de Voleibol lecionadas, poderiam ter sido expandidas para além do segundo período, abrindo espaço a outras matérias e tornando o ensino mais dinâmico e motivador. É certo que este tipo de planeamento só foi possível devido às condições que a escola possui. Considero que face à dimensão de turmas que um professor tutela, mesmo que possua todos os recursos da escola, é bastante complicado assegurar uma organização perfeita das condições de prática dos alunos, e que muitas das vezes resulta de aulas multidisciplinares com diversas modalidades em exercitação simultaneamente.

Este transfer referenciado anteriormente é denominado de “Prática Transferível” e envolve a existência de modalidades desportivas coletivas, entre as quais é possível reconhecer semelhanças relativas aos processos de jogo, e nessa perspetiva, é permissível encontrar tarefas e estratégias que vão ao encontro da assimilação desses processos comuns (Bayer, 1986; Garganta, 1991). Segundo Mitchel et al,



(2006), através do foco tático no processo de aprendizagem, é possível que os alunos levem a aprendizagem de uma modalidade para outra, mesmo que as técnicas específicas sejam diferentes entre elas.

UD	Distribuição Anual UD												
	1º Período				2º Período				3º Período				
Ginástica Solo	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Ginástica Aparelhos	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Voleibol	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Badminton					■	■	■	■					
Futsal								■	■	■	■	■	■
Atletismo (Barreiras)		■	■	■									
Atletismo (Comprimento)										■	■	■	■
Hóquei em Campo										■	■	■	■

Tabela 5 - Distribuição das Unidades Didáticas ao longo do ano letivo.

Existiram no entanto, algumas condicionantes à calendarização/periodização de cada matéria, como o número de turmas no mesmo bloco horário, as matérias que necessitam de espaços específicos e as formas de trabalho e organização do ano letivo dos restantes professores. Para além da definição das matérias, foram definidas e planeadas todas as aulas de cada um dos períodos em Plano Anual.

Outro aspeto que pesou na distribuição das Unidades Didáticas ao longo do ano prendeu-se com a temperatura e condições meteorológicas previstas para a época do ano em que a modalidade é apresentada, com a possibilidade de ocupar os espaços exteriores, em modalidades específicas como o Atletismo ou o Futsal em que é necessário utilizar a caixa de areia e os campos de Futsal exteriores que oferecem melhores condições para a abordagem da modalidade. Como por exemplo, ficou decidida a lecionação do salto em comprimento apenas no 3º período pela necessidade de ocupação da caixa de areia da pista de Atletismo da escola, já que nesse período é provável que as condições do tempo, apresentem sol e calor, podendo utilizar a caixa de areia seca e limpa, tornando a aprendizagem mais contextualizada.

Apesar da pertinência do Programa Nacional em relação às orientações e às adequações ao nível de escola, penso que é bastante complicado adequar todas elas, tanto ao nível material e espacial, bem como em relação às condições adotadas ao nível do tempo letivo acordado para a lecionação da disciplina. É muito



difícil ir ao encontro dos objetivos e finalidades da Educação Física com apenas as duas sessões de 90 minutos de aula que penso não estarem ajustadas ao que se pretende relativamente aos objetivos de cada modalidade didática e muito menos ao desenvolvimento das capacidades físicas<sup>11</sup>, uma vez que estas envolvem um planeamento adequado para retenção do estímulo correto. Procurei no entanto, definir os conhecimentos teóricos relativos às modalidades abordadas e os conhecimentos relativos às metas de aprendizagem definidas para o 10º ano de escolaridade em articulação com a modalidade abordada e a sequência lógica da aprendizagem de cada uma delas. Procurei articular também, o desenvolvimento das capacidades físicas de acordo com as matérias abordadas e de acordo com a sua progressão no tempo letivo, de forma a poderem contribuir para a eficácia na performance técnica da modalidade envolvida. Após o período de estágio, pude refletir e chegar à conclusão que é bastante difícil o desenvolvimento das capacidades motoras de uma forma eficaz e sistemática com vista à exploração de todas as potencialidades do seu desenvolvimento, já que o tempo de prática torna difícil a sua evolução de forma significativa como procuro desenvolver mais à frente no capítulo IV – Aprofundamento do Tema/Problema.

### **3.1.3 - UNIDADES DIDÁTICAS**

As Unidades Didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresenta aos professores, etapas claras e bem distintas do ensino e aprendizagem (Bento, 1987).

Esta é uma ferramenta de suporte crucial no processo de ensino-aprendizagem de determinada modalidade, porque assenta nas características e dificuldades dos alunos, nas particularidades/recursos da escola, na análise das orientações definidas pela Área Disciplinar e Programas Nacionais e nos pressupostos essenciais de abordagem da modalidade. Estas Unidades Didáticas foram elaboradas no início do ano letivo, à medida que foram introduzidas as modalidades a lecionar e após a avaliação diagnóstica de cada uma delas. A sua elaboração procurou estabelecer um planeamento e sequencialização objetiva de conteúdos

---

<sup>11</sup> “Incorporar o Desenvolvimento das Capacidades Físicas nas aulas de Educação Física” - Tema relacionado com o Capítulo IV deste relatório “Aprofundamento do Tema/Problema” realizado no âmbito da definição e exploração de um tema/problema que se enquadre nos domínios da intervenção pedagógica da Educação Física escolar.



que vão ao encontro dos objetivos definidos para os alunos, aos pressupostos de aprendizagem de cada conteúdo abordado e às dificuldades que vão surgindo durante o processo. Para além disso, o processo educativo, não só se baseia sobre a aprendizagem motora de diferentes elementos técnicos como também sobre um conjunto de conhecimentos teóricos da modalidade, o desenvolvimento físico como elevação do grau de aptidão física e aquisição de hábitos, atitudes e valores associados à prática desta modalidade específica.

O objetivo deste planeamento foi o de orientar a minha atividade docente com uma estrutura integradora de todos os aspetos fundamentais para o ensino da modalidade. Facilitou imenso o meu trabalho, principalmente pelo estudo realizado e pela referência aos aspetos fundamentais para a lecionação de cada conteúdo. Foi necessário muito estudo e reflexão acerca dos pressupostos fundamentais de abordagem de conteúdos que me permitisse sequencializar a aprendizagem e os conteúdos de uma forma lógica, em progressão, respeitando as diferentes funções didáticas e a retenção de conhecimentos. Esta foi uma das grandes dificuldades da elaboração do documento, estando esta dimensão de planeamento diretamente relacionada com a avaliação diagnóstica e com as dificuldades que vão sendo apresentadas pelos alunos ao longo da unidade didática remetendo-nos para a necessidade de proceder a ajustamentos do processo de ensino. Cada uma apresenta diversas particularidades, devido aos diferentes padrões motores e técnicas específicas, daí existir uma grande diferença entre a lecionação de cada uma delas, como por exemplo a Ginástica, e o Voleibol ou até mesmo o Atletismo. Para além de envolverem diferentes progressões pedagógicas direcionadas para cada conteúdo abordado, envolvem também diferentes abordagens interventórias, isto é, diferentes estilos de ensino em função da fase de abordagem da unidade didática e da matéria/conteúdos lecionados. Terminando, penso que é neste ponto que se situaram as minhas dificuldades na elaboração do documento, que pela minha pouca experiência de ensino, não consigo discernir e identificar sobre quais pressupostos é possível diversificar e inovar relativamente a um estilo de ensino diferente que possibilite uma abordagem também ela inovadora e exploradora de outras potencialidades de ensino.

### **3.1.4 – PLANOS DE AULA**



“A aula é realmente o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 1987). O plano de aula é o cerne do trabalho diário do professor e é basicamente o plano de adequação, realização e concretização de todo pensamento didático, adequado ao objetivo, momento, capacidades e características dos alunos.

Esta dimensão de planeamento é de fato aquela que envolveu um trabalho mais metódico e maior envolvimento diário com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para além da sua relação direta com a sequencialização de conteúdos na garantia de um processo de ensino coerentemente programado e adequado, este deve ir ao encontro de uma avaliação formativa do processo de ensino e das dificuldades dos alunos, realizada em todas as aulas. Deste modo, a cada aula, foi necessário adequar ao máximo as estratégias e tarefas em relação aos objetivos definidos para a aula e às dificuldades dos alunos, para que, em perfeita sintonia se possa estruturar a aula de uma forma arдил, tanto no desenvolvimento de capacidades motoras e na apropriação de conhecimentos teóricos respeitando pressupostos científicos de cada uma das áreas de envolvimento como no desenvolvimento das competências dos alunos na área das atividades desportivas. A estruturação da aula possui ainda outro foco de atenção que se prende essencialmente com a organização de tempo, não só de cada tarefa como o tempo passado em instrução e transição com vista à potencialização máxima do tempo útil de aula, de empenhamento motor dos alunos.

Assim, o processo de elaboração do plano de aula reside nas:

- Dificuldades dos alunos (Avaliação Formativa de aula para aula);
- Sequencialização de Conteúdos (Objetivos UD, capacidades motoras e possíveis conteúdos teóricos);
- Diferenciação do Ensino (grupos de nível);
- Tarefas, estratégias e estilos de ensino a utilizar;
- Tempo de exercitação das tarefas;
- Processos de organização externos à aula (preparação de material e montagem do mesmo, organização de espaços, preparação das instruções e transições, colocação e movimentação pelo espaço da aula);



Inicialmente, a elaboração destes planos de aula envolviam uma estrutura relativamente simples com vista à adaptação ao trabalho específico que iria desempenhar, ganhando hábitos de reflexão e preparação de aula, contudo, à medida que fomos avançando no ano letivo a exigência da elaboração do documento foi aumentando, através da modificação da própria estrutura, da precisão e detalhe das várias componentes que o compõem e com a inclusão da fundamentação teórica e prática do mesmo.

Relativamente ao planeamento da aula em si, a dificuldade residiu sempre sobre a seleção das tarefas a apresentar aos alunos, no âmbito dos objetivos e de sequencialização de conteúdos, mas também pelas dificuldades evidenciadas pelos mesmos. Outra grande dificuldade que senti baseia-se essencialmente na organização do exercício relativamente à criação de uma ligação lógica entre o objetivo do exercício e o tempo de maximização motora, como por exemplo no caso de não conseguir ter todos os alunos em atividade, muitas vezes na situação de jogo nas modalidades desportivas coletivas em que o número de alunos da turma excede o necessário para os grupos de trabalho, persiste sempre a questão de, o que fazer com estes alunos? Optei por vezes pelo desenvolvimento das capacidades motoras e pelo preenchimento das fichas de observação-mútua, no entanto, penso que poderia ter optado mais pela ligação do exercício à atribuição de um papel diferente ao aluno, como por exemplo a função de árbitro ou treinador. Outra questão no qual eu senti muitas dificuldades tem que ver com a organização da aula em função dos grupos de nível, que pela organização diferenciada das tarefas, envolve uma atenção também ela diferenciada em relação aos critérios de êxito e consequentemente dos feedbacks e correções a transmitir aos alunos. Não existe uma receita para todas as situações, contudo procurei diferenciar o ensino de forma a ser o mais individual possível e o mais inclusivo quanto necessário. A não ser que a tarefa seja diferente para cada um dos grupos de nível, procurei sempre que possível a inclusão dos alunos com mais dificuldades juntamente com os alunos com mais facilidades com vista à facilitação do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo, melhorar o clima de aula através de uma prática conjunta dos alunos.

Partindo de uma perspetiva sequencial de aprendizagem à luz das funções didáticas (Bento, 1987), a adaptação a este tipo de trabalho teve o seu tempo de assimilação



e a respetiva exercitação de aula a aula, com vista à sua consolidação. Exigiu alguma orientação inicial e muito tempo despendido no processo da sua elaboração, no entanto, foi das tarefas que mais procurei melhorar e que mais evoluí, principalmente ao nível da reflexão e adequação do mesmo ao que se pretendia para cada aula, com exercícios contextualizados, adequados à dificuldades dos alunos e aos objetivos do final da etapa de ensino. Penso que todas as componentes que a elaboração do plano de aula compreende estão adequadas, e permitiram-me melhorar bastante a minha capacidade de pensar e refletir sobre o que está certo ou errado, e o que poderá ser melhorado. Para isso contribuiu também, os constantes balanços<sup>12</sup> orais e escritos após a aula, possibilitando criar uma ligação entre aulas, na forma da sua preparação como também ao nível da própria intervenção na mesma.

#### **3.1.4.1 – Estrutura da Aula**

Relativamente à estrutura do plano de aula, este foi definido sempre segundo 3 partes fundamentais, parte inicial, parte fundamental e parte final.

As decisões fundamentais relativas à parte inicial de cada aula, basearam-se essencialmente na possibilidade de transmissão de conhecimentos teóricos aquando da instrução inicial, beneficiando do previsível elevado estado de concentração dos alunos. Basearam-se também na organização do aquecimento como forma de preparação do organismo para o esforço ou da própria resolução de problemas associados à modalidade abordada na aula com exercícios específicos e contextualizados. Portanto, tentei sempre que o aquecimento permitisse de certo modo corrigir aspetos relacionados com a unidade didática da aula, que fosse contextualizado, e que acima de tudo permitisse o aquecimento dos alunos e a possível motivação dos alunos para a aula.

A parte fundamental da aula corresponde essencialmente à transformação dos objetivos de aula em tarefas específicas (exercícios critério). Neste caso, procurei sempre selecionar os melhores exercícios em função do que se pretendia assimilar ou exercitar, contudo, devido à minha falta de experiência inicial por vezes tornou-se

---

<sup>12</sup> Realização de balanços com a professora orientadora de estágio juntamente com os restantes colegas de núcleo de estágio que envolviam a troca de feedbacks relacionados com os diferentes aspetos a considerar na elaboração e no ajustamento da aula.



complicado adequar determinadas tarefas ou mesmo criar exercícios novos em modalidades que nunca tinha tido contato na sua abordagem nem como docente, nem como aluno. Outra dificuldade que senti, prendeu-se essencialmente com a definição de estratégias específicas para a abordagem de determinado conteúdo, no entanto, com o estudo efetuado e preparação prévia estas questões foram passíveis de ser corrigidas. Outra preocupação/dificuldade, baseou-se também na possibilidade de diferenciar o ensino, em função dos diferentes grupos de nível de proficiência dos alunos, que, pelas suas dificuldades ou necessidades, a motivação dos alunos passa também pela criação de novos desafios à sua evolução.

No que diz respeito à parte final da aula, esta envolveu predominantemente um balanço das tarefas abordadas e o retorno à calma dos alunos.

### **3.2 - REALIZAÇÃO**

A realização pedagógica e a capacidade de intervir com sucesso pedagogicamente, envolve três processos fundamentais, o conhecimento, a tomada de decisão e a ação prática (Mawer, 1995).

A fase da realização, é talvez a fase mais importante relativamente à vasta abrangência de componentes do processo de ensino-aprendizagem. É um momento fulcral no processo de ensino-aprendizagem pela transformação de todo o processo de planeamento e projeção, na conceção e organização da aula diretamente para a ação. Por outro lado, corresponde à interação prática entre o professor e os seus alunos, na tentativa de promover ao máximo a aprendizagem dos seus alunos, instruindo-os e transmitindo-lhes conhecimentos, corrigindo-os, orientando-os e motivando-os para a prática.

A realização pedagógica envolve assim, as diferentes dimensões de intervenção pedagógica, a instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento, e no meu entender, engloba também a capacidade de selecionar e adequar o estilo de ensino adequado, bem como o balaço e a própria reflexão acerca das dimensões anteriores de forma a ajustar o ensino para uma próxima fase, assumindo assim um papel também ele formativo do próprio processo de ensino.

#### **3.2.1 – Dimensões da Intervenção Pedagógica**



Segundo Siedentop (1983) a competência pedagógica é desenvolvida à medida que o professor vai exercendo a sua profissão, pois é o domínio da atividade do professor no processo pedagógico. É portanto, em cada uma das dimensões de intervenção pedagógica, quer na instrução, gestão, clima/disciplina e nas decisões de ajustamento que o talento e a competência pedagógica do professor é particularmente visível. No entanto, o professor não age como se estas dimensões estivessem separadas, estando sim, ligadas entre si e presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino (Siedentop, 1998).

São estas as dimensões que irei apresentar de seguida, numa descrição mais detalhada e reflexiva.

### **3.2.1.1 – Dimensão Instrução**

“Consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica (destrezas de intervenção pedagógica ou destrezas técnicas de ensino) que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação substantiva”<sup>13</sup>. Envolve todo o tipo de informação transmitida aos alunos por parte do professor, nomeadamente, instrução inicial da aula, condução da mesma, qualidade dos feedbacks pedagógicos e a conclusão da aula.

Esta dimensão de intervenção pedagógica foi aquela que exigiu maior preparação da minha parte e que foi essencialmente o foco mais importante da minha tentativa de melhoria e aperfeiçoamento, já que principalmente no início do ano senti algumas dificuldades, não pela qualidade de informação transmitida, mas sim pela pouca brevidade e qualidade do discurso. Procurei na instrução inicial, colocar ao dispor dos alunos a melhor informação possível de acordo com os objetivos da aula, foco de exercitação, conteúdos envolvidos e principalmente situar os alunos quanto às suas dificuldades evidenciadas. Penso que consegui adequar estas características à instrução inicial, contudo, demorei algum tempo até conseguir assentar o discurso com coerência e brevidade. Nesta fase da aula, penso que também encontrei bastantes dificuldades em determinadas aulas, em encontrar formas de manter a concentração dos alunos na minha preleção. Positiva, penso que é a utilização do questionamento, não apenas na instrução inicial como em todas as partes da aula

<sup>13</sup> Material de Apoio de Didática da Educação Física e Desporto Escolar (2010/2011).



como forma de manter os alunos focados na aprendizagem e atentos às minhas indicações.

No que diz respeito à condução da aula, penso que apliquei bem os pressupostos organizativos desta componente. Organização correta do espaço de forma a poder controlar melhor os alunos e a circular no espaço em proximidade com os mesmos. Com o avanço do ano letivo, penso que melhorei bastante a minha capacidade de instruir corretamente as tarefas, através da demonstração tendo toda a turma colocada corretamente, mas também na redução do tempo passado na instrução com vista à maximização do tempo de empenhamento motor da aula. Na senda do controlo da aula e das tarefas, penso que em simultâneo com a instrução das tarefas, consegui evoluir quanto à qualidade e quantidade de feedbacks fornecidos aos alunos. No entanto, penso que por vezes não sou totalmente consistente quanto à direção do feedbacks, não apenas pela ligação do feedback com o critério de êxito de cada tarefa, mas também na quantidade de feedbacks fornecidos à distância, onde prevalecem muitas vezes, no meu caso, feedbacks demasiado individualizados. Ainda relativamente ao aspeto do feedback, controlo de aula e instrução, sinto que ainda apresento uma lacuna bastante importante que é a colocação de voz. Apesar de na fase final do ano letivo já ter um bom nível de colocação de voz, no início senti algumas dificuldades neste aspeto, que eu penso ter origem na minha personalidade e forma de encarar as situações, com serenidade e equilíbrio, mas estou consciente de que este é um ponto fundamental na aula e que me esforcei imenso para contrariar este fato e penso que consegui e melhorei significativamente. Penso que este aspeto pode também ter origem no meu à vontade e na minha confiança no que estou a propor aos alunos e nas minhas decisões fora plano de aula. Quero com isto dizer que quando não tenho confiança nos exercícios propostos ou quando sou obrigado a afastar-me do planeado com a tomada de decisão imprevisível, a minha confiança é afetada e acaba por condicionar a minha colocação de voz e a minha intervenção.

Apesar de ter sido falado inicialmente experienciar a lecionação a outro nível de ensino, tomei liberdade de aceitar o desafio, de planear e lecionar então uma aula ao 8º ano de escolaridade. O meu objetivo, era esse mesmo, experienciar a lecionação a outro nível de ensino, a outros alunos (mais difíceis pela sua idade e



comportamento referenciado) e com outras dificuldades e capacidades, mas também foi com o objetivo de estimular o meu desenvolvimento quanto à minha capacidade de instrução, já que pelas características dos mesmos (mais distraídos, conversadores), a instrução teria que ser mais objetiva e breve, focando apenas o essencial. Penso que correu bastante bem e foi uma experiência positiva no seio da minha formação e tenho pena de não o ter feito mais vezes durante o ano letivo.

A conclusão da aula ocorreu no mesmo registo das outras partes de aula, com dificuldades iniciais normais, mas que com o avançar do ano letivo consegui aplicar todos os seus pressupostos fundamentais com clareza e objetividade, na identificação das dificuldades, erros comuns, necessidades de correção numa próxima aula e não menos importante o balanço das tarefas e empenhamento dos alunos nas mesmas. Como forma de aperfeiçoar todos estes pontos, procurei estabelecer um método de preparação em casa, que me facilitou imenso o trabalho e a forma de encarar cada aula, em todas estas questões mais difíceis, principalmente nos momentos de instrução.

### 3.2.1.2 - Dimensão Gestão

Mawer (1995), na sua obra, refere a existência de uma capacidade/skill do professor eficaz, que se traduz no *lesson management*, referindo-se essencialmente às capacidades do professor relativas ao controlo e gestão da aula com especial atenção para a participação ativa e envolvente dos alunos. Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num conjunto de comportamentos do professor que produzam elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula através de um uso eficaz do tempo de aula. De fato, esta dimensão possui uma implicação direta na aprendizagem e participação dos alunos na aula, daí a sua enorme importância no processo de ensino-aprendizagem principalmente pelo tempo dedicado à prática.

Penso que relativamente a esta dimensão as dificuldades se basearam no controlo da turma, enquanto aulas multidisciplinares<sup>14</sup> e diferenciadas<sup>15</sup>, que tornam a

---

<sup>14</sup> Aulas multidisciplinares envolvem a lecionação de duas ou mais Unidades Didáticas em simultâneo na mesma aula. Devido à opção tomada relativamente ao planeamento por etapas, existem períodos do ano letivo em que este tipo de aulas é mais frequente, envolvendo um grande sentido de coordenação e organização da aula.



organização e a coordenação de todas as tarefas bastante complexa, principalmente pelo controlo da prática dos alunos e a direção dos feedbacks a fornecer à distância. Procurei sempre rentabilizar o tempo de aula ao máximo, para que os alunos pudessem ter o máximo tempo de exercitação possível. Contudo, isto só é possível tendo a preocupação essencial em reduzir os tempos gastos na gestão da aula, nomeadamente os tempos de instrução de cada tarefa e os tempos de transição entre cada uma. Optei portanto, por escolher criteriosamente os exercícios propostos e a instruir todos eles de preferência já com os grupos definidos e com os alunos colocados no lugar. Penso que este pormenor é bastante importante e foi possível de fato criar e manter rotinas de aula, manter o mesmo ritmo e intensidade da aula, para além dos alunos conseguirem assimilar melhor o que se pretende com a tarefa facilitando também a demonstração.

### **3.2.1.3 – Dimensão Clima/Disciplina**

Esta dimensão de intervenção pedagógica reporta-nos para os aspetos relacionados com as interações pessoais, relações humanas e ambiente da aula. Está diretamente envolvida na gestão do clima de aula e dos comportamentos dos alunos, com vista à criação de um clima de motivação, apropriado para a aprendizagem. Segundo Mawer (1995), é um dos indicadores da efetividade do processo Professor-Ensino-Aluno. De acordo com o autor, o *Class Climate*, corresponde à criação de um clima positivo de aula, o planeamento de aulas motivantes para os alunos, promovendo a tomada de decisão, e o espírito de entusiasmo, providenciando assim grandes oportunidades para os alunos aprenderem.

Concordo inteiramente com a questão de que o clima da aula afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, e este ponto foi crucial durante o meu estágio pedagógico e nas minhas prestações enquanto docente. Pelas características da turma, e como já referi, pela minha natureza pessoal, algo introspetiva, de serenidade e de respeito, as aulas por vezes resultavam algo monótonas, não pela diversidade de tarefas, mas sim pelo empenho e dinamismo dos alunos na aula. A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse e o diálogo entre o professor e os alunos é uma

---

<sup>15</sup> Aulas diferenciadas correspondem a aulas em que nas tarefas propostas exista uma diferenciação do ensino, isto é, existem objetivos de aula e tarefas diferentes para cada grupo de nível.



estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador (Estanqueiro, 2010). Segundo Estanqueiro (2010), os professores por vezes debitam informação sem entusiasmo, enquanto os destinatários, “presos” nas cadeiras prestam atenção a outras coisas, já que a inatividade gera descontração, desinteresse e indisciplina. Foi o que aconteceu diversas vezes neste estágio pedagógico principalmente no início do ano letivo. Não conseguia “transformar-me”, aproximar-me dos alunos, promovendo a boa disposição, clima positivo e alegre tornando então as aulas mais motivantes e interessantes para os alunos. Penso que mais tarde consegui modificar esta atitude e consegui de fato “puxar” pelos alunos, ser mais exigente mas ao mesmo tempo exprimir entusiasmo. O objetivo não é manter os alunos ocupados, felizes e obedientes (Placek, 1983).

Ainda no que diz respeito ao feedback, a grande questão que se coloca é, que repercussão tem o feedback transmitido na gestão da aula e no comportamento dos alunos? A motivação e o comportamento dos alunos em prática está diretamente relacionado com a qualidade desta informação de retorno, que para além de contar com a correção específica de determinada ação do aluno (feedback corretivo), deve contar também com positividade, motivação e estímulo para a prática mais interessante e motivada (feedback positivo). “Procure tornar o ensino atraente” (Bento, 1987). De fato, um professor que não colabore, não coloque dinamismo e motivação nos alunos através de uma prática desportiva atrativa e estimulante, não consegue motivar os alunos nem criar um ambiente propício à aprendizagem. Aliadas, a instrução e esta dimensão foram sem dúvida aquelas que me suscitaram mais preparação, análise e reflexão durante o estágio sendo assim um dos alvos fundamentais na minha aprendizagem como professor.

No que diz respeito às tarefas, penso que a dificuldade residiu também nesse ponto, já que senti alguma dificuldade em criar tarefas que motivassem os alunos, sendo que a estratégia passou muitas vezes por criar exercícios com competição que mudam completamente a relação dos alunos com a tarefa. Relativamente à disciplina, procurei sempre ter em atenção todas as situações de indisciplina na aula. Houve necessidade de chamar a atenção dos alunos para certas brincadeiras menos próprias e que acabavam por destabilizar toda a turma, no entanto, foram

questões resolvidas prontamente e que não foram propriamente questões de indisciplina.

### 3.2.1.4 – Reflexão e Decisões de Ajustamento

Para Mercado (1999), o conhecimento prático do professor está fundamentado no pensamento prático e reflexivo: no conhecimento na ação; na reflexão na ação; na reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. Contudo as decisões tomadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não estão restringidas apenas à fase da aula, mas também aos outros processos de planeamento, principalmente ao nível das Unidades Didáticas, nos objetivos, grupos de nível ou até nas estratégias de intervenção.

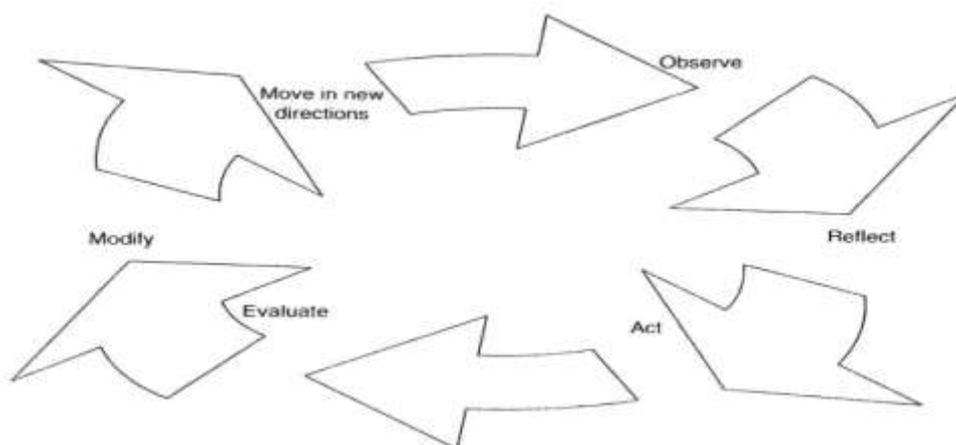


Figura 1 - Ciclo de Ação-Reflexão (Bailey, 2010; Adaptado de McNiff e Whitehead, 2006)

Paralelamente a esta capacidade reflexiva, existe ainda a capacidade de acompanhar e avaliar constantemente o progresso dos alunos (avaliação formativa), tomando em consideração as diferenças entre eles, as capacidades e as relações pessoais. Segundo Mawer (1995), esta “avaliação formativa” é um dos indicadores da eficácia da capacidade docente.

Esta capacidade de refletir foi trabalhada todos os dias durante o estágio, quer no trabalho com a minha turma, quer com a observação e reflexão sobre as aulas dos restantes elementos de estágio. Penso que os balanços de aula e os respetivos relatórios foram componentes do estágio que tiveram uma preponderância enorme na evolução desta capacidade de refletir. A nível mais profundo de planeamento, no



plano anual, foi necessário o reajuste de algumas aulas com vista à organização correta das aulas, não só em função da aprendizagem de cada conteúdo mas também pela coordenação com outros professores em relação ao espaço disponível para a aula. Com os diversos condicionamentos relativamente às atividades fora da disciplina, foi necessário também um reajuste das aulas.

No que diz respeito às unidades didáticas, alguns alunos revelaram dificuldades que não eram esperadas e por isso, foi necessário reajustar os conteúdos lecionados por cada aula, tanto na Ginástica, como no Futsal e no Voleibol. Por outro lado, devido a dificuldades permanentes nos alunos e que demoraram bastante tempo até os alunos conseguirem evoluir de forma significativa, tanto na unidade didática de Ginástica e Futsal, foi necessário alterar objetivos e reajustar estratégias de intervenção. De qualquer forma, não é apenas por dificuldades que é necessário ajustar o processo de ensino, já que com o Hóquei em Campo aconteceu precisamente o contrário, ou seja, pelas facilidades demonstradas nos princípios de jogo associados à prática transferível juntamente com o Futsal os alunos demonstraram grande evolução e os alunos chegaram aos objetivos mais facilmente. Desta maneira, a sequencialização de conteúdos e a própria avaliação dos alunos foi reajustada em função das diversas condicionantes do processo ensino-aprendizagem.

Ao nível mais particular, no que diz respeito ao reajuste das tarefas e do próprio plano de aula, senti algumas dificuldades iniciais, primeiro pela dificuldade em deixar a estrutura e o plano traçado para a aula e pela falta óbvia de experiência no ensino. Contudo, penso ter evoluído de forma bastante positiva neste aspeto, e de certa forma penso que a preparação e o estudo que fiz em relação a cada unidade didática e aos seus pressupostos de aprendizagem tornaram esta função mais fácil. Senti por vezes a necessidade de reajustar os exercícios, tanto na reformulação do tempo dedicado à sua prática como na alteração de condicionantes, aumentando ou diminuindo a sua complexidade. Em algumas situações tive também que reorganizar grupos de trabalho de forma a tornar o exercício mais heterogéneo ou homogéneo dependendo da intencionalidade da tarefa. Os condicionalismos meteorológicos, exigiram também algumas alterações que não estavam previstas, relativamente ao espaço e ao material utilizado, no caso do Futsal, pela possibilidade de ocupar um



espaço com balizas fixas e com os campos já delimitados mas que tem a inconveniência de estar ao ar livre.

### 3.2.2 – Estilos de Ensino

Um estilo de ensino representa uma grande cadeia de decisões e interações durante o processo de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno com o objetivo de promover o desenvolvimento do último, através de um estilo particular de aprendizagem (Mosston e Ashworth, 1985). Para além de Mosston e Ashworth, outros autores procuram definir um conjunto vasto de modelos de ensino centrados na decisão do professor e na decisão dos alunos enquanto elementos integrantes do processo de ensino.

Rink (2001)	Direct ----- Indirect	<i>Direct</i> : teacher-centred, content as parts, taught in a step-wise manner <i>Indirect</i> : student-centred, holistic
Mosston and Ashworth (2002)	Command ----- Self-teach	Nine teaching styles on a spectrum based around decision-making
Joyce, Calhoun and Showers (2003)	Behavioural systems family ----- ----- ----- Social family ----- ----- Information processing family	– teacher-directed, orderly and task oriented  – people work together for individual and group growth  – higher order thinking, solving authentic problems

Figura 2 - Estilos de Ensino (Bailey, 2010)

Devido à minha falta de experiência no ensino, principalmente no início do ano letivo, procurei manter sempre nível elevado de simplicidade e regularidade nas estratégias e métodos de ensino, contudo, à medida que fui ganhando mais confiança pude de fato encarar um novo desafio à minha aprendizagem e experimentar a aplicação de outros estilos de ensino para os quais eu não tinha tido ainda contacto. Optei assim, maioritariamente, por utilizar um estilo de ensino por comando e o ensino por tarefas, que me permitiu ter maior controlo sobre a turma, organizada e em segurança, um controlo eficiente sobre o tempo disponível e ao tempo de cada tarefa, assim como aumentar o empenho motor dos alunos na aula, dando a possibilidade dos alunos trabalharem nas tarefas de uma forma mais controlada e efetiva. Por outro lado, o ensino por tarefas possibilita um outro tipo de



organização de aula, fornecendo tempo para mim como professor, para poder corrigir os alunos e aumentar a quantidade e qualidade dos feedbacks a transmitir. Com a diversidade de modalidades a lecionar, existem assim, unidades didáticas cujo ensino assume diferentes particularidades e diferentes perspetivas de pedagogia e utilização de estratégias específicas. Por isso, existiu a necessidade de aplicar outros métodos e estilos de ensino que favorecessem a aprendizagem de determinada modalidades ou até de determinados conteúdos. Pude então ter oportunidade de utilizar um estilo de ensino recíproco principalmente na Ginástica e no Atletismo, procurando atribuir aos alunos um papel diferente na aula, com outro tipo de pensamento e tomada de decisão. Assim, os alunos aplicam os conhecimentos que possuem na correção do colega sobre os diversos critérios e possibilidades que eu transmiti, favorecendo a cooperação e a capacidade de deteção de erros. Penso que neste campo, poderá ser incluída as tarefas de observação mútua aplicadas aos alunos como forma destes terem um papel a mais importante e responsabilizante na sua aprendizagem e na correção dos colegas, cooperando com a aprendizagem dos mesmos. Nas modalidades que envolviam um trabalho mais isolado relativamente às ações técnicas, foi onde este estilo de ensino foi mais utilizado, como por exemplo no Atletismo e na Ginástica. Outro estilo de ensino que procurei utilizar diz respeito ao estilo de ensino inclusivo utilizado principalmente no Atletismo. Partindo do pressuposto de um ensino diferenciado, já que os alunos não são todos iguais nem têm todos as mesmas capacidades, é fácil de perceber que existe a necessidade constante de colocar novos desafios à aprendizagem dos alunos principalmente aos alunos com melhores capacidades, tornando assim o ensino mais motivante e atrativo para os mesmos. É nesse sentido que surge este estilo de ensino, atribuindo a decisão aos alunos acerca do seu nível de participação na tarefa, ajustando assim a aprendizagem a cada um deles. Penso que este estilo de ensino, poderá igualmente ser vantajoso, na inclusão da participação dos alunos de grupo de nível com mais dificuldades, num grupo de nível mais avançado a fim de perceber se este estará ou não capaz de se transferir para o outro nível de ensino.

Com o conhecimento e experiência retida, espero no futuro poder aplicar novos estilos e métodos de ensino que permitam aproveitar ainda mais as potencialidades dos alunos e o nível de aprendizagem dos mesmos.

### 3.3 - AVALIAÇÃO

A avaliação escolar tem-se modificado no decorrer dos anos, em consequência de mudanças estruturais na sociedade, de alterações no comportamento humano, de avanços tecnológicos, entre outros fatores. Segundo Bratfische (2003), avaliar em Educação é reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando. Desta forma é possível perceber a vasta dimensão de todo o processo avaliativo, as suas funções e a sua aplicação.

A Avaliação é um processo integral na ação do professor (ensino) e na ação dos alunos (aprendizagem), sendo portanto um ponto crucial em todo o processo de ensino-aprendizagem. Bloom et al (1979) e Ketele (1993), relacionam a avaliação com a verificação de objetivos educacionais, que, em função da sua finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos definidos previamente. Neste sentido, a avaliação assume-se como uma forma de analisar a consecução de objetivos definidos, mas também é uma forma de verificar o processo de ensino-aprendizagem com vista à identificação de problemas no planeamento e nas estratégias atribuídas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Deste modo, não serve apenas para verificar a aprendizagem dos alunos, como também serve para avaliar o processo. Para isto, o processo de reflexão, crítica, controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos constitui-se como um processo fundamental na regulação do processo ensino-aprendizagem (Bento, 1987).

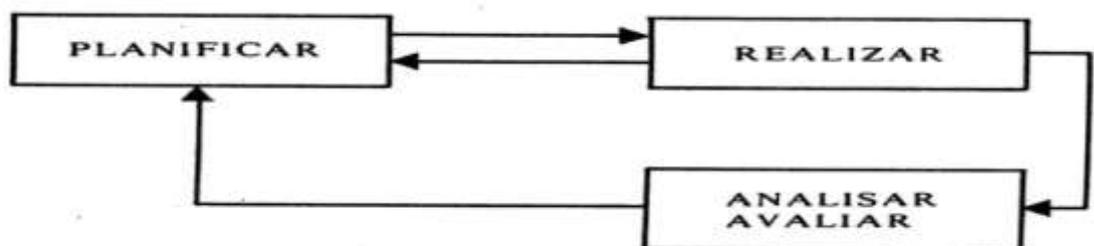


Figura 3 - Regulação do Processo de Ensino (Bento, 1987)



Perante estas dimensões, irei apresentar a descrição dos procedimentos e das tarefas realizadas e ainda a minha reflexão perante o processo avaliativo, tanto na Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

### **3.3.1 - Avaliação Diagnóstica**

A Avaliação Diagnóstica representa-se como a forma de averiguar a posição do aluno face a novas e anteriores aprendizagens, isto é, se os alunos possuem pré-requisitos necessários para a aprendizagem de novas matérias. Consiste basicamente, na recolha de dados sobre os pré-requisitos definidos, para depois poder agir sobre as ações de recuperação, agrupamento de alunos de acordo com o seu nível de proficiência, identificar as causas das dificuldades dos alunos e formas de conseguir compensar essas dificuldades. Deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo.

Vistas as funções deste tipo de avaliação, perante o planeamento anual das Unidades Didáticas, por etapas e não por blocos, esta foi realizada logo no início do ano letivo, em 6 aulas, para todas as matérias a lecionar durante o ano. Assim, foi possível identificar dificuldades em todas elas, definir prioridades de desenvolvimento e objetivos, e ainda estratégias para os atingir da melhor forma possível, facilitando o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, para facilitar o ensino, ainda antes de começar a lecionação de cada uma das unidades didáticas, existia já uma linha de orientação e um registo dos parâmetros fundamentais que permitem conduzir o ensino, isto é, dificuldades, objetivos, sequencialização de conteúdos e estratégias. Penso que na organização existente, esta forma de realizar a avaliação diagnóstica é a mais eficaz já que permite aumentar o nível de organização e planeamento antecipado de todas as componentes de ensino. De salientar também que, é possível realizar esta avaliação diagnóstica ocupando um número reduzido de aulas, e dessa forma destinar mais tempo de lecionação efetiva a cada unidade didática. Não só no sentido da lecionação, mas também neste sentido de diagnóstico dos alunos, penso que seja possível em aulas multidisciplinares avaliar conteúdos que sejam comuns a diferentes modalidades, neste caso, modalidades desportivas coletivas. Apesar de não o ter feito, penso que esta será uma boa estratégia, já que, no caso do Futsal e



do Hóquei em Campo, como neste último os alunos nunca tiveram contato com a modalidade, foi possível retirar diversos apontamentos e aspetos críticos do Futsal e prever que os alunos apresentassem as mesmas dificuldades no Hóquei em Campo.

Utilizei o registo vídeo e grelhas de avaliação diagnóstica para facilitar a observação das dificuldades e facilidades dos alunos, e para facilitar o registo dos dados recolhidos respetivamente. Senti algumas dificuldades no controlo dos alunos e na observação das dificuldades dos mesmos, já que, por um lado tinha pouco conhecimento acerca de aspetos específicos de algumas das modalidades e por estar numa fase inicial do meu processo de formação, a minha experiência no ensino era bastante reduzida e dessa forma foi muito complicado para mim, lecionar, observar e registar tudo no mesmo momento de aula. De qualquer forma, consegui definir estratégias de observação e registo que me permitiram melhorar a minha prestação, nomeadamente, na circulação por fora do espaço de aula de frente para todos os alunos, e na identificação inicial dos alunos com melhores resultados e por outro lado os alunos com mais dificuldades.

### **3.3.2 - Avaliação Formativa**

A Avaliação Formativa resulta essencialmente da obtenção de dados ao longo de todo o processo educativo com o objetivo de situar os alunos na sua aprendizagem, melhorar e aperfeiçoar o processo de ensino, nomeadamente, através da seleção de métodos e estratégias mais adequadas às dificuldades ou às facilidades dos alunos. Posto isto, esta forma de avaliação permite uma ação reguladora entre o processo de ensino (professor) e o processo de aprendizagem (alunos), ambos que estão bastante interligados. Aplica-se também à avaliação de processos e permite identificar possíveis erros existentes no processo de ensino-aprendizagem e reorientar as estratégias utilizadas pelo professor. Ocorre ao longo de todo o processo de ensino, desde o momento inicial até à última aula, sempre que estiver envolvida a aprendizagem dos alunos, tendo um papel fundamental na diferenciação do ensino (Bloom et al, 1979).

De fato a avaliação formativa não se resume a uma avaliação pontual, mas sim a um conjunto de reflexões com vista à recolha e análise de informações acerca do processo de ensino com vista à adaptação, correção, regulação e controlo do



mesmo, e, foi dessa forma que pude construir uma aprendizagem precisa, de acordo com as dificuldades e facilidades que os alunos foram apresentando de aula para aula. Penso que de todos os tipos de avaliação, esta é sem dúvida a que exige maior reflexão e constante acompanhamento. A cada aula foi feita uma reflexão e um balanço de forma a identificar os problemas evidenciados no planeamento e realização da aula, mas também na descrição das dificuldades e facilidades dos alunos, e deste modo, poder agir em conformidade no ajuste de estratégias de ensino, possíveis conteúdos e em último caso nos objetivos a atingir. Para facilitar este processo de análise, foi criada uma grelha de avaliação formativa onde era possível introduzir os objetivos da aula, e os alunos avaliados, o comportamento evidenciado, mas mais importante ainda, as dificuldades/facilidades evidenciadas e as estratégias para a sua resolução. De forma a estabelecer uma transparência relativamente ao processo de ensino e avaliação dos alunos, e a responsabilizar os alunos na sua aprendizagem foram criadas fichas de observação mútua e autoavaliação para cada unidade didática que para além de promover um estilo de ensino recíproco, os alunos tomam conhecimento acerca dos parâmetros pelos quais são avaliados e percebem onde devem ou não reforçar a sua aprendizagem e por outro lado, têm a oportunidade de observar, identificar erros e corrigir o colega. No que diz respeito aos conteúdos teóricos<sup>16</sup>, adotei a estratégia de realização de fichas de trabalho pelos alunos, como forma de verificar a assimilação dos conteúdos apresentados aos alunos. Relativamente às capacidades motoras, nas mesmas grelhas de avaliação<sup>17</sup> referidas anteriormente, pude apontar as estratégias a utilizar na aula seguinte de acordo com a análise feita relativamente à aula lecionada. Apesar da intensão passar pela observação de todos os alunos, é bastante complicado ter uma ideia precisa acerca de todas as dificuldades de cada aluno. Procurei manter uma rotina de preenchimento da grelha de avaliação no final de cada aula como forma de manter a memória viva, e procurar recordar todos os feedbacks e correções aos alunos. No final de cada Unidade Didática foi realizado um Balanço de Unidade Didática, assentando fundamentalmente num relatório final detalhado de avaliação formativa.

<sup>16</sup> Conhecimentos teóricos relativos aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.

<sup>17</sup> Grelhas de Avaliação Formativa – englobam os objetivos da aula, alunos observados, empenhamento dos alunos, dificuldades/facilidades evidenciadas e estratégias de intervenção. Ainda assim, englobam igualmente a identificação das capacidades motoras envolvidas na aula e ainda as estratégias a adotar nas aulas seguintes.



### 3.3.3 - Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa procura valorizar um processo terminado através da atribuição de um valor positivo ou negativo relativamente às aprendizagens dos alunos. Esta avaliação permite aferir os resultados da aprendizagem, essencialmente através da classificação e certificação de um objetivo alcançado (Bloom et al, 1979). Como o próprio nome sugere, realiza-se no final de cada processo de ensino, neste caso no final de cada Unidade Didática, como forma de determinar o nível de alcançado pelo aluno em função dos objetivos estabelecidos e conseqüentemente da eficácia dos processos de ensino utilizados. Com vista sempre ao sucesso dos alunos e da aprendizagem, este tipo de avaliação conduz à tomada de decisões que vão ao encontro de correções no processo de ensino que visem os próximos momentos de avaliação no ano letivo presente ou de outros anos seguintes. Através desta Avaliação Sumativa, pretende-se valorizar a aprendizagem dos alunos relativamente ao alcance dos objetivos definidos. A partir deste ponto pretende-se conferir quais as dificuldades e facilidades que apresentam, para depois conseguir adequar estratégias de intervenção que permitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, a Avaliação Sumativa apresenta igualmente uma estrutura formativa (Ribeiro, 1999).

Uma vez que as unidades didáticas foram desenvolvidas ao longo do ano, numa organização por etapas, foi necessário realizar no final de cada etapa, uma avaliação sumativa, neste caso intermédia, respeitante aos objetivos definidos para a respetiva etapa. À semelhança de todas as outras modalidades avaliativas, elaborei várias grelhas de avaliação sumativa, em função dos objetivos e da etapa de ensino como também em função dos grupos de nível dos alunos, com vista à facilitação do controlo, da observação e do registo. A avaliação não se resumiu apenas a uma recolha de dados na última aula do período, mas também às prestações e desempenhos dos alunos ao longo da Unidade Didática, com base obviamente nos registos criados na avaliação formativa. Procurei que na última aula, esta fosse mais uma aula de aprendizagem, de preferência com situações de exercício que os alunos já conheçam. À semelhança dos outros momentos de avaliação, adotei uma estratégia fundamental para mim que foi o registo de vídeo, para facilitar a observação e o registo dos dados obtidos, mas também para realizar



uma avaliação com maior exatidão. Sobre os conhecimentos teóricos, a avaliação sumativa recaiu sobre o teste escrito de conhecimentos realizado na parte final de cada etapa de ensino, neste caso no final de cada período letivo. Acerca do desenvolvimento das capacidades motoras, igualmente no final de cada etapa de ensino, foi feita uma recolha dos dados relativamente aos testes físicos da bateria de testes do Fitnessgram de forma a verificar a evolução ou involução dos alunos, na aptidão aeróbia, da força abdominal e dos membros superiores e ainda da flexibilidade.



#### **IV – ORIENTAÇÕES E DILEMAS PEDAGÓGICOS**

Com a falta de experiência no ensino, a orientação pedagógica por parte de alguém habilitado e com vasta experiência é fundamental na aprendizagem do professor estagiário, por isso, penso que a orientação da Professora Cristina Cachulo, e pelo Mestre Miguel Fachada foi preponderante no sucesso da minha evolução ao longo do ano. Quando digo sucesso, não é pelo sentido de sair do estágio como um professor exemplar, mas sim, pela evolução perante as dificuldades que senti inicialmente até ao nível onde me encontro. Para além de ser uma pessoa bastante competente no seu trabalho, a orientadora pareceu-me ser bastante frontal e rigorosa, conseguindo-me de certa forma, transmitir esse rigor para o meu trabalho e para além disso, com os vastos anos de experiência na lecionação de aulas de Educação Física, procurou transmitir experiências e métodos pedagógicos da disciplina, no entanto, penso que procurou também que através de uma perspetiva de descoberta guiada orientar o meu estudo e a realização das minhas funções como professor. Em paralelo, penso que a minha evolução quanto à capacidade de análise e reflexão se deve à motivação que a orientadora me transmitiu, pelo empenho e dedicação ao seu trabalho e pela determinação em me tornar um indivíduo mais íntegro e competente. Para além das orientações acerca do planeamento e produção escrita, em conjunto com o restantes elementos de núcleo de estágio foi possível no final de cada aula, um balanço de forma a realçar os aspetos negativos e positivos, criticar e ao mesmo tempo partilhar estratégias e métodos de intervenção que me permitissem desenvolver as minhas capacidades e penso que este ponto foi fundamental no aprofundamento das minhas capacidades.

Para além das questões/dilemas já abordados nos diferentes capítulos de intervenção apresentados anteriormente, outra questão/dilema que suscitou algumas dificuldades e que envolveu grande reflexão, corresponde ao desenvolvimento dos restantes domínios de aprendizagem dos alunos, nomeadamente, a transmissão de conhecimentos teóricos relativos aos processos ao desenvolvimento da aptidão física e conhecimentos relativos à participação em fenómenos desportivos e ainda no domínio correspondente ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos. As dificuldades surgiram basicamente nos moldes do planeamento, primeiro na possibilidade de articulação das diferentes unidades



didáticas aos conteúdos que se pretende introduzir e em segundo lugar, pelas estratégias a utilizar na introdução desses conteúdos aos alunos. No que diz respeito aos conteúdos teóricos, procurei juntar no planeamento, a lecionação ao mesmo tempo de alguns temas relativos aos dois subdomínios dos conhecimentos teóricos, que pela sua semelhança e proximidade poderão ser melhor compreendidas pelos alunos, como por exemplo a introdução dos fatores que influenciam a condição física e a possibilidade de introduzir o tabagismo, ou como aconteceu, a ligação entre a introdução das capacidades motoras e a lecionação do conceito e categorias do doping. Como estratégias utilizadas, de acordo com as características da turma torna-se muito complicado lecionar 90 minutos de componente teórica aos alunos, no entanto, utilizei na maioria das vezes pequenas sessões teóricas inseridas na instrução inicial da aula como forma de introduzir os conteúdos teóricos aproveitando o momento em que os alunos estão mais concentrados e sem fadiga física e mental. Recorri também à realização por parte dos alunos de algumas fichas de trabalho com vista a uma aprendizagem mais efetiva dos conteúdos, através da forma como o aprendem, lendo e escrevendo e não apenas pela audição e preleção. Apesar de não o ter realizado, devido a diversas condicionantes, não apenas dos alunos mas minhas também, pretendia no final do ano organizar uma tarefa em grupo com os alunos, em que cada grupo apresentaria um tema/conteúdo abordado durante o ano letivo. Seria mais uma forma dos alunos aprenderem de uma forma diferente.

No que se refere ao desenvolvimento das capacidades motoras, no mesmo sentido dos conteúdos teóricos, procurou-se articular cada unidade didática em função das suas capacidades motoras mais importantes e o desenvolvimento das mesmas e ainda os recursos disponíveis e evolução dos alunos durante as diferentes etapas de ensino. Aquando da lecionação da ginástica foi possível promover o desenvolvimento da força e da flexibilidade por exemplo, sendo elas as capacidades mais importantes da modalidade. No Voleibol, optou-se por desenvolver mais a velocidade de reação e a força explosiva de membros inferiores. No Atletismo procurou-se desenvolver de forma mais aprofundada, a velocidade e a impulsão, devido à exigência física, tanto da corrida de barreiras como do salto em comprimento. Esta foi para mim uma grande problemática do estágio pedagógico, e daí ser feita referência à mesma no capítulo seguinte do aprofundamento do



tema/problema já que pelo volume de aula, duas vezes por semana de 90 minutos, num total de 180 minutos, é muito difícil, à luz das características de desenvolvimento e de treino de cada uma delas, promover uma boa evolução física nos alunos. Ainda assim, os alunos mostraram alguma evolução em algumas das diferentes capacidades avaliadas, principalmente na flexibilidade. Utilizei preferencialmente, tarefas que englobassem um trabalho efetivo das capacidades, ora em situação de estação isolada, quer em situação de retorno à posição inicial do exercício, no caso de exercícios por vagas ou com deslocamento para outro grupo.

Em núcleo de estágio foi sempre uma preocupação, discutir e refletir sobre determinadas estratégias e práticas pedagógicas. A intenção passou sempre por colocar algo de novo aos alunos, como forma de os desafiar na sua aprendizagem, criando o sucesso e ao mesmo tempo motivação para a prática. No que toca às inovações pedagógicas, algumas surgiram da utilização prática de conhecimentos teóricos, outras emergiram da experiência de ensino, cujos resultados práticos trouxeram influências positivas ao nível da prática pedagógica. Dessa forma, procurei envolver novos estilos de ensino, métodos e estratégias de ensino e o recurso às novas tecnologias no processo de ensino, quer no planeamento e realização, quer no domínio da observação e avaliação dos alunos. Como já referi no subcapítulo correspondente aos estilos de ensino, utilizei diversos estilos de ensino com vista à transmissão de conhecimentos e apropriação de competências por parte dos alunos de diferentes formas e de diferentes estímulos, contudo, penso que poderia ter investido mais em outras formas e estilos de ensino, particularmente no sentido da descoberta guiada, que pela sua dimensão particular penso que poderá ser bastante positivo na aprendizagem dos alunos e na resolução de problemas relacionados com a tomada de decisão.

Essencialmente como forma de promover a motivação para a prática, utilizei situações de exercício que envolviam jogos lúdicos, que para além da competição envolvida, pretendia-se aproximar a situação de jogo à modalidade abordada na aula. Por outro lado, em diversas situações pude colocar um exercício de jogo, baseado na conceção dos TGfU<sup>18</sup> o que eu penso ter resultado positivamente, no

---

<sup>18</sup> Teaching Games for Understanding (ensino do jogo para a compreensão) – conceção do ensino de diferentes modalidades desportivas que assenta essencialmente na criação/modificação do jogo, simplificado, de forma a promover a tomada de decisão e a resolução de problemas em prática (Bunker, D. & Thorpe, R. (1982).



entanto, tenho pena de não ter aplicado outro tipo de exercício com base nesta perspetiva de ensino baseada na atenção tática do jogo e na resolução de problemas evidenciados pelos alunos.

No contexto das novas tecnologias ao serviço do ensino, todas as situações relativas ao ensino foram registadas e elaboradas em computador, tanto no formato de grelhas de cálculo, formato Excel, como em formato de apresentação visual em PowerPoint e em documento escrito em Word. Assim, foi possível manter tudo registado, facilitando o planeamento e a organização do ensino. Recorreu-se ao correio eletrónico da turma com vista à comunicação com os alunos fora do contexto escolar, no envio de material de apoio e na transmissão de informações importantes aos alunos. Para além disso, recorri muitas vezes à visualização vídeo de determinados pressupostos introduzidos em cada modalidade abordada, de forma a que os alunos tivessem um contato inicial com a unidade didática e a dimensão real da sua prática. De forma a observar mais atentamente a prestação dos alunos, com vista à análise mais objetiva dos alunos, recorri à gravação audiovisual da aula de forma a possibilitar a sua visualização mais tarde. Apesar de não o ter conseguido, penso que seria bastante positivo utilizar os vídeos gravados, da prestação dos alunos, e utilizá-los como agente de ensino, na visualização conjunta da sua ação em prática e dos erros que cometem.



## V – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

O movimento humano, desde as suas ações mais simples até às mais complexas, tem sido objeto de estudo em várias áreas científicas, nas quais se pretende determinar as bases e as componentes do movimento, o que nos permitirá, ao identificá-las e desenvolvê-las da melhor forma possível. Estas componentes representam essencialmente as capacidades motoras (condicionais ou coordenativas), que, segundo Manno (1994), são as condições endógenas que permitem a realização das diversas ações motoras, e representam assim, a condição prévia ou os requisitos motores, a partir dos quais o indivíduo desenvolve as suas competências técnicas.

Segundo Bento (1991), a Educação Física é responsável pela formação de competências desportivo-motoras e para o desenvolvimento do rendimento corporal, no entanto, este depende muito do desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. A Educação Física tem assim um papel fundamental no desenvolvimento dessas capacidades motoras nos jovens.

Será possível desenvolver as capacidades motoras com o tempo destinado para as aulas de Educação Física? Como planear de forma sequencializada, progressiva e ajustada o desenvolvimento das capacidades motoras durante o ano letivo? Que estratégias poderão ser usadas para esse desenvolvimento? Após muita discussão e reflexão ao longo do ano, estas são as questões fundamentais que eu aponto sobre a problemática que aqui apresento. Este capítulo surge no âmbito do aprofundamento do tema/problema que se enquadra num dos domínios de intervenção da Educação Física escolar, que corresponde à organização e planeamento estratégico no plano do desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física.

O primeiro reparo que aponto resume-se ao tempo disponível para as aulas de Educação Física. Embora o Programa Nacional da disciplina aponte para a possibilidade de desdobrar os 180 minutos de aula por semana, a escola tem autonomia para reajustar a carga horária da disciplina, no entanto, a escola opta por organizar a unidade curricular em duas aulas de 90 minutos que me parece ser desajustada em função dos objetivos definidos. É bastante difícil, sem condicionar a



progressão de aprendizagem das outras dimensões, desenvolver as capacidades de forma progressiva e duradoura. O tempo destinado à Educação Física escolar e a quantidade de trabalho durante as sessões mostram-se insuficientes para atender plenamente aos objetivos definidos. Em núcleo de estágio definimos o que nos pareceu ser a melhor forma de estabelecer objetivos para as capacidades que iriam ser desenvolvidas. Optámos então por selecionar a força, a resistência e a flexibilidade, primeiro pela referência para o Programa Nacional da disciplina, em segundo lugar pelas dificuldades que os alunos apresentavam nestes testes e em terceiro lugar pela acessibilidade de aplicação e verificação dos dados obtidos. Fazendo uma abordagem mais específica relativamente às capacidades que procurei desenvolver durante o ano letivo, é possível constatar que de acordo com os pressupostos de desenvolvimento de cada uma delas, a quantidade de exercício por semana é insuficiente, como de resto passo a apresentar de forma bastante sucinta.

A força corresponde à capacidade de desenvolvimento de uma tensão muscular contra uma resistência externa (Castelo, 1999). Segundo o ACSM<sup>19</sup> (2000), na prescrição do desenvolvimento de força nos jovens deve ser considerada uma intensidade ou carga que permita realizar pelo menos 8 repetições. Recomenda também que o volume de exercício deve estar confinado a uma ou duas séries de 8 a 12 repetições com aumento da carga (princípio da sobrecarga). Diz-nos também que são necessárias sensivelmente 10 semanas de treino de força para existirem algumas diferenças quanto à evolução dos jovens. Nestas idades mais jovens (idade pubertária e adolescência), a carga deve proporcionar a adaptação do trabalho muscular às necessidades básicas, já que muitos dos alunos não praticam qualquer tipo de modalidade desportiva. É recomendável a utilização do próprio corpo como peso, ou até mesmo o trabalho com um colega, ou com materiais simples com alguma carga como bolas medicinais, que possibilitem adaptar o organismo e sistema muscular a este tipo de trabalho. A resistência é a capacidade de realizar uma prestação a uma determinada intensidade sem deterioração da eficiência mecânica apesar da acumulação da fadiga (Castelo, 1999). As indicações para o desenvolvimento desta capacidade resumem-se a um trabalho contínuo de atividade

---

<sup>19</sup> American College of Sports Medicine (2000). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription – 6<sup>th</sup> edition, Baltimore: Lipincott Williams and Williams.



aeróbia com a duração mínima de 15 minutos (Castelo, 1999). Segundo o mesmo autor, para promover adaptações ao nível do limiar aeróbio-anaeróbio, o esforço deve ser de intensidade moderada, entre os 150 e os 170 batimentos por minuto. Quanto à flexibilidade, esta é essencialmente a capacidade de realizar movimentos com grande amplitude da articulação (Matvéiev, 1991). A melhoria da flexibilidade é alcançada com o treino regular de exercício de alongamento, que consiste em favorecer toda a amplitude de movimento de uma articulação. Assim, quando a amplitude excede o normal, o estímulo atua não só sobre a elasticidade muscular como a mobilidade articular (Freitas, 2010). Recomenda-se um treino diário de flexibilidade, com exercícios de amplitude máxima entre os 30 e os 60 segundos. Apesar de ser relativamente simples e fácil evoluir, a flexibilidade perde-se muito facilmente daí que o seu treino deve ser contínuo e diário. Para além disso, devemos também considerar a maturação e o desenvolvimento biológico dos jovens, perante as modificações maturacionais, que, segundo Carvalho (1988), são capacidades motoras que devem ser desenvolvidas em todas as fases da infância e adolescência. Na minha opinião, visto que as possibilidades de desenvolvimento de todas as capacidades e da força em particular, envolve uma adaptação específica de recursos, existe também a necessidade de conjugar esforços em área disciplinar no sentido de ao longo dos 12 anos de escolaridade se possam desenvolver um trabalho conjunto. Contudo, o que acontece é que os alunos não apresentam o desenvolvimento esperado, indicando que algo não foi corretamente trabalhado durante o processo (12 anos de escolaridade). Ao nível da resistência penso que ainda se torna mais difícil, pelas adaptações fisiológicas necessárias, duração de prática e volume de exercitação. Neste caso, penso que será muito complicado traduzir as adaptações pretendidas ao longo do ano letivo. Em alunos que não têm qualquer tipo de relação com a atividade física é onde se vêem mais melhorias, no entanto, estas não são mais uma vez significativas. No quadro da flexibilidade, esta foi a capacidade no qual os alunos trabalharam mais afincadamente, contudo e apesar de uma evolução bastante positiva de todos os alunos, a irregularidade da sua prática não torna possível a manutenção dos níveis de flexibilidade pretendidos. Penso no entanto, que algumas das melhorias de prestação evidenciadas nesta dimensão das capacidades motoras, prendem-se muito com a atitude dos alunos durante a sua avaliação. Isto é, como a sua atitude e empenhamento dos alunos pode variar, apesar do meu incentivo constante para a tentativa de melhoria dos



resultados de cada um dos alunos, nos diferentes momentos de recolha de dados os alunos podem não se sentir tão disponíveis para a realização dos testes por fatores externos à aula e dessa forma podem influenciar negativamente a sua prestação durante os testes.

Relativamente à segunda questão, penso que o planeamento do desenvolvimento destas capacidades motoras, deve ir em primeiro lugar, ao encontro das necessidades e dos objetivos dos alunos, em segundo lugar, em função da calendarização das unidades didáticas a abordar, e por fim ao encontro dos pressupostos de desenvolvimento de cada uma. Foi desta forma que propus o desenvolvimento deste domínio na minha turma, no entanto, considero que foi algo complicado ajustar e articular todos estes pormenores no sentido de proporcionar aos alunos um desenvolvimento sustentado. Foi realizada uma avaliação diagnóstica, como forma de verificar os níveis de cada um dos alunos relativamente aos testes da bateria do Fitnessgram e a partir deste ponto, foram definidos os objetivos intermédios e terminais com vista ao desenvolvimento de 4 componentes fundamentais, aptidão aeróbia, força dos membros superiores e tronco e ainda para a flexibilidade. Aqui, foi possível encontrar um meio de desenvolvimento mais acentuado, de acordo com a modalidade a lecionar em cada etapa de ensino, como por exemplo a força e flexibilidade na Ginástica e a resistência aeróbia e anaeróbia no Futsal, Hóquei em Campo e no Atletismo. Segundo o Programa Nacional da disciplina, admite-se o trabalho específico e integrado das diversas capacidades motoras, salvaguardando os procedimentos metodológicos reconhecidos para o treino de cada uma, e a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula. Penso que esta será talvez a melhor forma de promover o desenvolvimento das capacidades motoras, em associação com as modalidades abordadas onde determinada capacidade é preponderante para o rendimento motor do aluno e na facilitação de execuções técnicas, mas também na adequação do possível desenvolvimento no decorrer de cada tarefa de aula. É importante adotar como finalidade fundamental a prática fora da escola, já que é nas aulas que os alunos levam as bases do seu desenvolvimento para que o possam fazer de forma orientada, competente e autónoma fora do contexto escolar, agora como jovens mas também mais tarde na vida adulta.



Relativamente à outra questão colocada, penso que esta bem mais complicada de responder e que foi a que suscitou bastantes dúvidas e experiências durante o estágio. Penso que para além dos pressupostos de desenvolvimento da capacidade em si, o ajuste à tarefa e o tipo de exercício utilizado são fundamentais para a inclusão deste desenvolvimento durante a aula para além da motivação que importa caracterizar a tarefa proporcionada. Apesar de ter utilizado diversas estratégias de envolvimento das capacidades nas tarefas de aula, como já referi, como por exemplo na recuperação à posição inicial do exercício, no retorno da tarefa e através de estações isoladas com trabalho específico, o que por vezes se torna difícil neste aspeto é coordenar e controlar todas as tarefas em simultâneo e dessa forma promover o sucesso e o empenhamento efetivo de todos os alunos, que obriga a ter todos os alunos dentro do campo visual circunscrevendo e condicionando a utilização do espaço de aula. Outro aspeto importante prende-se com o volume de exercitação e a intensidade do mesmo. Numa modalidade como o Futsal, onde os alunos sentem muitas dificuldades ao nível técnico, onde não conseguem realizar as ações com elevada velocidade, rapidez e coordenação, será que é possível desenvolver a resistência de forma concreta no decorrer da tarefa? E depois, que estratégia utilizo? Utilizo um exercício que promova a resistência aeróbia, envolvido essencialmente na corrida contínua ou nos jogos de corrida, que por sua vez não motivam os alunos para a sua realização? Eu não utilizei este tipo de tarefas, no entanto não acho que sejam vantajosas pela motivação que traz aos alunos, no entanto pode-se sempre condicionar os exercício da aula, pela distância e movimentações a realizar de forma a que esta se torne mais dinâmica mas também mais motivadora. Por vezes os alunos estão a desenvolver estas capacidades sem se aperceberem. Esta é e foi a minha grande dificuldade durante o estágio, já que é muito difícil para mim, enquadrar estratégias que promovam o desenvolvimento de capacidades motoras e que concorram para a motivação dos alunos. Não existe muita informação sobre este tema, nem autores com mais experiência de ensino, que façam uma reflexão mais aprofundada relativamente a estas duas componentes, desenvolvimento motor e motivação. Penso que a melhor estratégia passa pela utilização de exercício motivadores para os alunos, e que de alguma forma os alunos possam estar mais envolvidos na sua exercitação, melhorando o empenhamento motor, a disposição e disponibilidade física para a tarefa por exemplo no desenvolvimento da resistência aeróbia, contudo, esta estratégia poderá



não servir para o desenvolvimento de outras capacidades. Obviamente que cada estratégia terá que ser adequada aos pressupostos de cada capacidade motora e ao tipo de tarefas envolvida e ainda às características da turma.

Concluindo, penso que o tempo disponível para as aulas deveriam ser reajustadas, não no aumento do tempo de aula, mas sim no aumento da frequência de aulas por semana. Penso que seria vantajoso se os alunos tivessem a oportunidade de realizar Educação Física com uma aula de 90 minutos e a outra aula desdobrada em duas aulas de 45 minutos, perfazendo assim o mesmo total de tempo de aula, de 180 minutos. “A opção por 4 sessões por semana é a que se aproxima do quadro mais favorável ao desenvolvimento da aptidão física e promoção da saúde” (Programa Nacional de Ed. Física). Assim os alunos teriam oportunidade de realizar aulas com mais frequência, 3 vezes por semana, na vez de duas vezes apenas tornando o ensino e a aprendizagem mais regular e sistemática, bem como o desenvolvimento das capacidades motoras.

Portanto, resta-me concluir que, em tão poucas aulas disponíveis durante a semana seja possível um desenvolvimento mais aprofundado e duradouro no que diz respeito às capacidades motoras. Assim como em todos os domínios da intervenção pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, as estratégias a utilizar no desenvolvimento das capacidades motoras têm um papel fundamental no sucesso dos alunos, no entanto, penso que seja importantíssimo conciliar a motivação dos alunos em todas as tarefas. É aqui que o professor deve atuar de uma forma mais interventiva e eficaz, uma vez que a intenção passa também pela promoção da criação de hábitos de atividade física e estilos de vida saudáveis, além de proporcionar o planeamento e desenvolvimento das suas capacidades e aptidões. A orientação dos alunos para este sentido de prática fora da escola é bastante importante (Vargas, 2011). Ainda que não haja condições para que os alunos possam desenvolver e melhorar de forma consistente e duradoura a sua aptidão física, os professores não devem deixar de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos e hábitos relacionados com a prática desportiva autónoma devidamente orientada.



## CONCLUSÃO FINAL

Assim como dizia Aristóteles, “o prazer no trabalho aperfeiçoa a obra”, e foi com esse prazer e com muita dedicação que produzi todo o trabalho de estágio durante os últimos meses e considero que o balanço do mesmo foi bastante positivo. O que me orgulho mais neste estágio é os alunos tenham aprendido, e eles não aprenderam sozinhos, eu também aprendi e aprendi também com as dificuldades deles. Ao mesmo tempo que realizei uma avaliação diagnóstica dos alunos a vários níveis, realizei também uma a mim mesmo e pegando nas minhas dificuldades que evidenciei no início, penso que o balanço entre o passado e o presente é bastante positivo, contudo, o desejo de continuar a melhorar e a investir na minha formação e no meu conhecimento é bastante grande e espero fazê-lo sempre no futuro.

Eu já era bastante exigente de mim próprio, no entanto, o estágio elevou esse princípio a outros níveis, principalmente pela grande evolução que senti na minha capacidade de crítica e de reflexão. Foi uma experiência bastante gratificante e positiva sob o ponto de vista profissional já que me proporcionou desenvolver competências que não tinha, preencher lacunas na minha formação académica mas também sob o ponto de vista pessoal. Foi um desgaste físico e mental muito grande, já que o trabalho e a dedicação exigida foram bastante grandes e para além do estágio estava envolvido em diversas atividades, contudo, penso que valeu a pena todo o esforço durante este dois anos de formação. Segundo Bailey (2010), “*professional learning is the job of teaching*”, sugerindo que a aprendizagem profissional é uma meta sempre a alcançar e não deve ser dada como um meio adquirido, mas sim uma formação contínua e aprendizagem ao longo da vida. Espero continuar no futuro a investir na minha formação, adequando a minha aprendizagem em função dos meus ideais e interesses, mas também em função do principal, a aprendizagem dos meus alunos. Vou procurar estar atento a qualquer tipo de formação metodológico-didático no sentido de aumentar o conhecimento ao nível da evolução dos pressupostos de aprendizagem das modalidades.



## BIBLIOGRAFIA

- American College of Sports Medicine. 2000. *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 6ª Edição. Baltimore: Lipincott Williams and Williams.
- Bailey, R. 2010. *Physical education for learning: a guide for secondary schools*. New York: Continuum International Pub.
- Bayer, C. 1986. *La enseñanza de los juegos desportivos colectivos*. Hispano Europea. Barcelona.
- Bento, J. 1991. *Desporto, saúde, vida - em defesa do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J.O. 1995. *O Outro Lado do Desporto*. Campo das Letras Editores. Porto.
- Bloom, B. 1979. *Os objectivos em educação: será possível defini-los com precisão?* Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford / L. Vandavelde, P. Vander Elst UC FCDEF Coimbra: Almedina.
- Bratfische, S. 2003. *Avaliação em Educação Física: um desafio*. Revista de Educação Física/UEM.
- Cardinet, J. 1993. *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Cardoso, A. 1992. *As atitudes dos professores e a inovação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI. Nº1.
- Cardoso, A. 1993. *A educação face às exigências inovadoras do presente*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVII. Nº2.
- Carvalho, A. 1987. *Capacidades Motoras - elementos fundamentais do Rendimento Desportivo*. In: Treino Desportivo.
- Carvalho, A. 1988. *Capacidades Motoras – a flexibilidade*. In: Treino Desportivo.
- Castelo, J. (et al). 1998. *Metodologia do Treino Desportivo*. FMH Edições. Lisboa.



- Correia, J. 1989. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto, Edições Asa.
- De Ketele, J. 1993. *L'évaluation conjuguee en paradigmes*. Revue Française de Pedagogie.
- Estanqueiro, A. 2010. *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. 1ª ed. Lisboa : Presença.
- Fachada, M; Nobre, P.; Silva, E. 2010: *Apontamentos da Disciplina de Didática da Educação Física e Desporto Escolar do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2010-2011*. FCDEF. Coimbra.
- Fernandes, D. (et al). 1994. *Avaliação Criterial/Avaliação Normativa*. In “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. IIE: Lisboa: IIE.
- Freitas, S. 2010. *Flexibilidade e Alongamento. Um modelo Taxónico*. Gnosies. Portugal.
- Garganta, J. 1991. *Planeamento e Periodização do treino – Futebol*. Revista Horizonte nº 42.
- Hargreaves, A. 2004. *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. 1993. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto (Portugal): Edições ASA.
- Ribeiro, L. C. 1990. *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, A. 2010. *O estágio na formação do professor de Educação Física escolar: uma análise da experiência pessoal e a busca de uma formação crítica*. Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física no Centro Universitário Padre Anchieta.
- Silva, F. 2010. *Relatório de Estágio Profissional*. Porto. Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física



nos Ensino Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Manno, R. 1991. *Fundamentos del entrenamiento desportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Matvéiev, P. 1991. *Fundamentos do treino desportivo*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mawer, M. 1995. *The effective teaching of physical education*. London: Longman.
- Mercado, L. 1999. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. EDUFAL.
- Ministério da Educação. 2001. *Programa de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa. Portugal.
- Ministério da Educação. 2001. *Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa. Portugal.
- Mitchel, S., Oslin, J., Griffin, L. 2006. *Teaching Sports Concepts and skills. A Tactical games approach*. Human Kinectics.
- Mosston, M., & Ashworth, S.1994. *Teaching physical education*. New York: Macmillan.
- Nobre, P. 2010. *Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano letivo 2010-2011*. FCDEF: Coimbra.
- Placek, J. 1983. *Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?* In *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Piéron, M. 1998. *Actividade física e saúde. Um desafio para os profissionais da educação física. A educação para a saúde. O papel da educação física na promoção de estilos de vida saudáveis*. Omniserviços. Lisboa.



- Roldão, M. 1998. *O currículo como projeto. O papel das escolas e dos professores*. In R. Marques e M. do Céu Roldão. Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada. Porto: Porto Editora.
- Siedentop, D. 1991. *Developing teaching skills in physical education*. 3rd ed. Mountain View, Ca: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. 1998. *Aprender a enseñar la educación física*. INDE.