



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Ana Catarina Martins Gomes

Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Castro Matoso junto da turma do 9º B no ano letivo de 2013/2014.

Estudo da motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física com a aplicação do Modelo de Ensino pelo Desporto.

ESCOLA EB 2,3 Castro Matoso – Oliveirinha

Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob orientação científica da Professora Doutora Elsa Silva

Ana Catarina Martins Gomes
2012112300

**Coimbra
2014**

Esta obra deve ser citada como:

Gomes, A. (2014). *Relatório Estágio Pedagógico desenvolvido na EB Castro Matoso junto da turma 9ºB no ano letivo 2013/2014 – “Estudo da motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física com a aplicação do Modelo de Ensino pelo Desporto”*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Agradecimentos

Todo este caminho só foi possível de ser percorrido porque várias pessoas se atravessaram nele. Por isso, neste momento que retrata o final de mais uma etapa concluída, não queria deixar de agradecer a essas pessoas por terem feito parte dele e o terem tornado um pouco menos pesado.

À pessoa mais importante e que tornou viável que tudo isto se concretizasse. Obrigada por tudo o que me tens proporcionado, por estares sempre lá, incondicionalmente. Obrigada MÃE.

Toda a restante família, eu sei que estiveram sempre do meu lado, embora não tenha correspondido da melhor forma.

A todos os meus amigos que nesta fase tiveram que abdicar de alguns momentos mais prazerosos. Um agradecimento especial à Sara Gonçalves, Carolina Vieira e Mariana Teixeira. À Vera Ventura, Inês Cravo Roxo e Elisabete Matos. Um sincero Obrigada.

Aos meus orientadores Fernando Leite e Professora Doutora Elsa Silva pela sua disponibilidade e ensinamentos. Certamente que serão fulcrais para o meu futuro.

Aos meus colegas de estágio, André Pires, Bruno Oliveira e Guilherme Ferreira, que tornaram tudo um pouco mais fácil. Obrigada pela ajuda e compreensão.

À turma do 9º B por terem possibilitado que isto fosse real, pela colaboração e carinho. Desejo-vos um futuro risonho.

A todos os que fizeram parte deste processo, não tenho palavras, apenas uma gratidão imensa.

Resumo

O Estágio Pedagógico é a última etapa do percurso que viabiliza a passagem de estudante a professor. É uma fase fundamental para o aluno estagiário entrosar a educação teórica e a prática, aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente, realizar experimentações e refletir para melhorar a prática de ensino.

A reflexão é fundamental no decurso deste ano, pois só através desta é possível analisar tanto falhas como mais-valias, que se traduzem numa melhoria da docência.

A Escola Básica Castro Matoso acolheu o núcleo de estágio e foi o elemento essencial para tornar este processo possível, juntamente com a turma do 9º B.

A dificuldade em conseguir motivar os alunos para a disciplina de Educação Física e para a prática futura de atividade física levou à problemática desenvolvida neste relatório. Enquanto professora estagiária é evidente a falta de recursos e estratégias para tornar as aulas mais ricas e motivadoras, pelo que fomos à procura de um modelo de ensino que tentasse colmatar essa dificuldade.

Foi aplicado o Modelo de Ensino pelo Desporto (MED) com o objetivo de aproximar as modalidades lecionadas a partir desse modelo a um contexto o mais próximo da realidade possível. Passaram-se dois questionários aos alunos, antes e depois do MED, com o intuito de compreender as perceções dos mesmos sobre diferentes variáveis que o modelo abarca. No cômputo geral, foi possível observar que os alunos têm a perceção que este tipo de ensino é motivador e torna as aulas mais ricas e realistas. Contudo, as poucas diferenças existentes entre o pré e pós aplicação do MED devem-se, essencialmente, a uma utilização nem sempre perfeita deste modelo, pois houve menos aulas que o previsto, encurtando o planeamento prescrito inicialmente.

Em jeito de conclusão, depende essencialmente do professor tornar estas aulas mais ricas e motivadoras.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; MED; Motivação.

Abstract

The teaching practice is the last stage on the pathway, thus enabling the transition from student to a teacher. It is a crucial point for the student to ally both theoretical and practical teaching, applying previously acquired knowledge, undergo experiments and think over a better teaching practice.

A critical reflection during this year is key, as only through this can it be possible to find flaws and strengths, leading to better and improved teaching.

Castro Matoso School received the trainee group and was a key element on making the whole process achievable, as well as the 9thB class.

Motivational problems on raising students' interest for Physical Education, and future physical activity were the focus on this report. As a trainee teacher, it became clear the lack of resources and strategies to improve on stimulating lessons, so we went on the search for a teaching model that could overpass this difficulties.

The Education through Sports model was implemented, with the aim of getting different sports modalities inside that method as close to reality as possible. Students were submitted to a questionnaire before and after the implementation of the model, as to understand their perception on the variables contained. On a general analysis, it was clear that students understand this as a motivating and realistic teaching method. There were little differences observed from pre to post method implementation, which can be explained by the shorter number of classes than the predicted and planed initially, thus having being an incomplete implementation process.

In conclusion, it only relies on the teacher to make these richer and motivating classes.

Key-words: Teaching practice, Physical Education, MED, Motivation

Declaração de Honra

Eu, Ana Catarina Martins Gomes, aluna nº 2012112300, 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, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (versão de 10 de Março de 2009).

Coimbra, Junho de 2014

Ana Catarina Martins Gomes

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Sumário	6
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico	1
2.1. Percurso Biográfico e Expectativas Iniciais	1
2.2. Plano de Formação Individual	4
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	5
3.1. Enquadramento do Meio Escolar	5
3.1.1. Escola	5
3.1.2. Professores Orientadores de Estágio	6
3.1.3. O grupo de Educação Física/Núcleo de Estágio	7
3.1.4. Alunos	7
3.1.5. Participação na Escola	8
4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	8
4.1. Planeamento	8
4.1.1. Plano Anual	9
4.1.2. Unidades Didáticas	12
4.1.3. Planos de Aula	14
4.2. Realização	16
4.2.1. Intervenção Pedagógica	16
4.2.1.1. Instrução	17
4.2.1.2. Gestão	18
4.2.1.3. Clima e Disciplina	19
4.2.1.4. Decisões de Ajustamento	20
4.3. Avaliação	21
4.3.1. Avaliação Diagnóstica	22
4.3.2. Avaliação Formativa	23
4.3.3. Avaliação Sumativa	23
4.3.4. Avaliação Final	24
4.4. Componente Ético – Profissional	24
4.5. Justificação das Opções Tomadas	26
5. ENSINO – APRENDIZAGEM	29
5.1. Aprendizagens Adquiridas com o Estágio Pedagógico	29
5.2. Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos	31
5.3. Inovação das Práticas Pedagógicas	32
6. FORMAÇÃO	33

6.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução/Dificuldades a Resolver no Futuro ou Formação Continua.....	33
7. APROFUNDAMENTO DO TEMA.....	35
7.1. Enquadramento Teórico	35
7.1.1. Ensino dos JDC.....	35
7.1.2. Modelo Tradicional VS Modelo de Educação Desportiva	36
7.2. Problemática Geral.....	37
7.3. Enquadramento Prático.....	38
7.3.1. Objetivo do Estudo	38
7.4. Metodologia	39
7.4.1. Amostra	39
7.4.2. Categorias e Variáveis	39
7.4.3. Instrumentos.....	39
7.4.3.1. Questionário das perceções dos alunos	39
7.4.3.2. Questionário das Motivações	40
7.5. Plano de Ação	40
7.6. Análise de Resultados.....	42
7.6.1. Análise Geral – Questionário das motivações	43
7.6.2. Análise Geral – Questionário das Perceções	44
7.7. Discussão dos Resultados	45
7.7.1. Questionário das motivações	45
7.7.2. Questionário das perceções.....	50
7.8. Conclusão.....	56
8. CONCLUSÃO	59
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
10. ANEXOS	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Plano de Ação do MED	41
Tabela 2 - Dados do questionário das Motivações	43
Tabela 3 - Dados dos questionários das Percepções.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

UD: Unidade Didática

FB: Feedback

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

MED: Modelo de Ensino pelo Desporto

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Plano de Aula	64
Anexo 2 - Grelha de Avaliação Diagnóstica	65
Anexo 3 - Certificado FICEF	66
Anexo 4 - Questionário das Percepções.....	67
Anexo 5 - Questionário das Motivações	70

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Eninos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, do qual resultou o presente relatório.

A componente da prática pedagógica do Estágio teve lugar na Escola Castro Matoso, em Oliveirinha, na turma B do 9º ano de escolaridade. A orientação do Estágio ficou a cargo da Professora Doutora Elsa Silva, da FCDEF e pelo Professor Fernando Leite, na escola.

Pretende-se com este relatório retratar sucintamente aquilo que foi o trabalho contínuo e complexo realizado durante o ano letivo e que vê a sua importância justificada na necessidade de profissionalização dos estudantes de Educação Física. Este é, então, a última barreira entre o estatuto de estudante e o de docente, embora, para o professor estagiário este seja apenas o começar de algo novo, da prática docente, pelo que a procura, a busca pelo conhecimento não termina, termina apenas este estatuto académico.

O Estágio é um percurso fundamental na vida daqueles que pretendem realizar uma prática pedagógica de qualidade, pois é nele que o professor estagiário desenvolve e acrescenta as suas competências relativas à lecionação. Esta é a oportunidade para fazer a retenção dos conhecimentos, uma vez que enquanto realiza a prática docente continua a sua aprendizagem.

Este documento reúne, então, os desafios ultrapassados, as experiências vividas e as aprendizagens obtidas ao longo deste ano, que se baseou na reflexão e melhoria da docência. Foi um ano de reptos e superações, desenvolvimento pessoal e profissional, reflexões e melhorias, experimentações e ilações. Compreende, ainda, o aprofundamento do tema analisado durante o Estágio Pedagógico.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. Percurso Biográfico e Expectativas Inicias

Desde que tenho recordações que me vejo ligada ao desporto e atividade física. A escola primária foi o início de todo este processo, onde me possibilitou um contato mais próximo com o desporto, levando-me a perceber que tinha no desporto o meu futuro pessoal e profissional.

Ao longo dos restantes anos de ensino, este gosto foi crescendo, estando o desporto sempre presente neste caminho. Pratiquei várias modalidades e tive o prazer de vivenciar muitos momentos agradáveis que só pela atividade física foram possíveis.

A escolha do meu futuro profissional não podia, por isso, escapar a esta área. Frequentei a Licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e, numa segunda fase, ingressei no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, como complemento da licenciatura e numa perspetiva de poder vir a lecionar esta disciplina.

Evidentemente que a prática e o historial desportivo nos fornecem algumas bases para um futuro ligado a esta área, contudo foi no âmbito do mestrado que pudemos experienciar a lecionação em contexto escolar. Considero, por isso, o Estágio Pedagógico como a primeira grande oportunidade de aplicação de todos os conhecimentos adquiridos à situação real escolar. O Estágio Pedagógico em Educação Física é, sem dúvida, a melhor forma de aprendizagem de todos os conteúdos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, sendo uma ótima ocasião de crescimento académico e pessoal, na qual concentrámos toda a nossa energia e motivação para que houvesse uma aprendizagem e evolução constante durante todo o ano e com vista ao desenvolvimento de uma prática docente de excelência.

A primeira fase do Estágio diz respeito à escolha da escola onde teria lugar a prática pedagógica. O fator que mais pesou nesta opção prendeu-se com localização da mesma, numa perspetiva de proximidade com o meu local de trabalho e de habitação. Havendo, por isso, possibilidade de estagiar numa escola nos arredores de Aveiro não hesitei. Assim, escolhi a Escola Básica Castro Matoso, em Oliveirinha, uma escola com muito boas condições estruturais e materiais, bem como um leque alargado de anos de escolaridade, que nos permite observar e vivenciar diferentes situações. Sabíamos que todo este processo seria extremamente exigente para nós estagiários, mas também sabíamos que teríamos todo o apoio dos nossos orientadores: Prof. Dra. Elsa Silva, da Faculdade, e Prof. Fernando Leite, na escola, o que possibilitou um grande desenvolvimento académico e pessoal, com a aquisição de conhecimentos nas várias dimensões pedagógicas e ético-profissionais.

Após reunião na Faculdade com a professora Elsa, apresentámo-nos na escola de Oliveirinha a fim de conhecermos a mesma, bem como o nosso orientador e os recursos

com que poderíamos contar. Marcámos uma primeira reunião com o orientador para delinear o início do ano letivo e para sabermos o funcionamento daquela estrutura específica. Foi-nos solicitada a elaboração de diversos documentos que constituem os documentos preparatórios (padrão) do Estágio. Esse dia marcou o início do nosso processo de ensino-aprendizagem em contexto real.

Previmos que este ano fosse trabalhoso e exigente, que iria requerer muita dedicação e responsabilidade mas, ao mesmo tempo, um ano de evolução e crescimento constantes durante o decorrer do mesmo. Para que isso acontecesse tiveram de ser superadas dificuldades, pois só a saída da zona de conforto é que possibilita a oportunidade de alargar os conhecimentos e o crescimento profissional que tanto se ambiciona.

Os temas teóricos abordados no primeiro ano do plano de estudos deste mestrado permitiram-nos adquirir um vasto leque de competências e conhecimentos para aplicarmos durante o Estágio, preparando-nos melhor para lidar com determinadas situações. Contudo, a componente prática foi, indubitavelmente, a que nos deu maior traquejo para o futuro.

Pretendíamos terminar este ano com a aquisição de conhecimentos relativos ao planeamento (anual, das unidades didáticas, das aulas), estruturação das diversas unidades didáticas e das diversas dimensões do ensino-aprendizagem (instrução, gestão, clima e disciplina). Aperfeiçoando as dimensões do ensino pudemos entrosar-nos melhor nas habilidades pedagógicas, tais como o tempo de empenhamento motor, a emissão de *feedback*, o clima da aula, a organização da atividade e as estratégias de ensino. A componente da avaliação foi um dos elementos que se apresentou como maior desafio, por ser um processo complexo e de grande seriedade, com implicações no futuro académico dos alunos. Procurámos ser o mais coerente e justos, dentro do que nos era possível, acabando por encontrar um equilíbrio neste processo, ultrapassando, assim, aquela dificuldade inicial. A par deste desafio, também a desmotivação de grande parte dos alunos para com esta modalidade se mostrou de elevada importância para nós, sendo que fez parte das nossas tarefas tentar arranjar estratégias para combater este mesmo problema.

O empenho e dedicação foi sempre a base do nosso processo e o que nos permitiu crescer e ultrapassar as dificuldades com vista à evolução e à eficiência docente. Temos consciência que a qualidade das práticas docentes se refletem numa melhoria para o ensino e, cumulativamente, nas aprendizagens dos alunos, objetivo primordial que

persequimos. Desta forma, melhorar a qualidade do ensino e do processo de aprendizagem foi um objetivo que esteve sempre presente durante este ano letivo e irá continuar presente na carreira futura. Uma inquietação permanente e a busca constante de recursos será bom que nos acompanhem ao longo da nossa vida docente. Assim, procuraremos formas de evoluir através da formação e informação de ponta. Acomodar e deixar de evoluir não faz parte dos atributos de um docente enquanto tal. Não estagnar e buscar constantemente, contribuirá para nos tornarmos docentes de excelência, dando necessário contributo para a educação de indivíduos com cultura e valores ajustados à sociedade.

Esperámos do Estágio Pedagógico em Educação Física a evolução académica e profissional através de um trabalho árduo e contínuo. Acreditamos que nos deu melhor preparação para o mercado de trabalho (claramente competitivo). Foi também expectada uma ampla aquisição de experiências e conhecimentos acerca de tudo o que está inerente ao processo ensino-aprendizagem. Ultrapassámos, com esforço, trabalho, empenho e perseverança as múltiplas dificuldades que surgiram no decorrer do ano letivo.

2.2. Plano de Formação Individual

O Plano de Formação Individual (PFI) relaciona-se com a definição de objetivos a cumprir a longo prazo e o ajustamento destes. Este apresenta uma grande importância no processo de intervenção pedagógica por ser uma orientação inicial para o ano de Estágio. Consideramos que a elaboração deste plano se pode assemelhar com o processo de avaliação diagnóstica, mas numa perspetiva auto-avaliativa. Este programa foi construído numa fase inicial do Estágio Pedagógico a fim de que o estagiário identificasse as suas principais dificuldades e os objetivos que esperava conseguir no final do Estágio. Esses objetivos, de natureza qualitativa, relacionam-se com as diferentes dimensões da prática pedagógica tais como a instrução, a gestão, o clima e a disciplina, as decisões de ajustamento e a avaliação.

Devido às fragilidades existentes foi necessário traçar objetivos de aperfeiçoamento, no sentido de as combater e de proporcionar aos alunos uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao longo do Estágio Pedagógico tive como objetivo primordial desenvolver competências no âmbito da lecionação da Educação Física e todas as suas envolventes, tentando atualizar sempre que possível os meus conhecimentos para

melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, fomentando a expansão da sua autonomia e a sua inclusão na sociedade.

Desta forma, em colaboração com os meus colegas (professores e estagiários) e sob a orientação do professor orientador de estágio, através da prática em contexto real e da partilha de opiniões, pretendi aperfeiçoar a minha capacidade de planeamento e de realização das aulas (através da transmissão de conhecimentos das diversas matérias) conseguindo, assim, selecionar de forma correta os objetivos e conteúdos a abordar, tendo em consideração as capacidades de todos os alunos; desenvolver e melhorar tudo o que diz respeito à execução da avaliação de forma a manter o processo de avaliação como um processo neutro e justo para todos.

Um outro objetivo prendeu-se com o desenvolvimento das relações interpessoais entre os próprios alunos, entre alunos e professor e entre os próprios professores. Neste último no sentido de desenvolver hábitos de trabalho em colaboração para assim, em conjunto, podermos dar aos alunos melhores condições de ensino. Por último pretendia adquirir conhecimentos e competências no âmbito da administração escolar e de outros cargos desempenhados pelos professores para de futuro poder estar preparada para o desempenho de qualquer um dos cargos administrativos.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

3.1. Enquadramento do Meio Escolar

3.1.1. Escola

De acordo com o Projeto Educativo 2013/2017, o Agrupamento de Escolas de Oliveirinha engloba a Escola do Ensino Básico Castro Matoso, sede do Agrupamento, as escolas do primeiro ciclo da Costa do Valado, Quintãs, Póvoa do Valado, Mamodeiro e Nariz e ainda os Jardins-de-infância de Oliveirinha, Costa do Valado, Quintãs, Póvoa do Valado e Nariz, que se integram numa zona essencialmente agrícola, sendo de referir, no entanto, a existência de algumas indústrias de metalomecânica, de transformação de madeiras, cerâmica e construção civil.

A principal ocupação dos pais dos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento encontra-se nos sectores secundário e terciário, sendo a agricultura encarada como uma segunda ocupação com vista a equilibrar o orçamento familiar. Presentemente, a situação da crise tem vindo a provocar um número progressivo de pais de alunos em situação de desemprego. As crianças e jovens que frequentam as escolas são oriundos de extratos sociais diferenciados, havendo alguns com carências a vários níveis – alimentar, afetivo,

cultural e social. Além disso, as características socioculturais de muitos pais levam a que ainda haja alguma dificuldade em avaliar o valor da educação, do estudo, da aquisição de competências e valores, pelo que não se envolvem muito no percurso escolar dos seus educandos, revelando baixas expectativas relativamente ao mesmo. É frequentemente referido como constrangimento a nível do enquadramento social da escola a baixa escolaridade das famílias e a pouca participação e envolvimento na vida escolar dos alunos, assim como o baixo nível cultural de grande parte das famílias.

A escola EB 2/3 de Oliveirinha é de tipologia C+S24, ou seja, destinada ao funcionamento de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e com uma capacidade prevista para 24 turmas, em regime de funcionamento normal. É constituída por um corpo docente de 74 professores e formadores, sendo que 3 destes elementos representam a direção do agrupamento, a saber: o Diretor Carlos Lopes; a Subdiretora Graça Cardoso e o Adjunto Paulo Rodrigues

O Departamento de Expressões é constituído por diversos grupos, sendo um deles o de Educação Física. Este grupo é composto por 4 professores e 4 estagiários. Dos 4 professores que compõe o grupo de Educação Física, a professora Lúcia Rocha e o Professor José Carlos lecionam o 2º ciclo, o 3º Ciclo está a cargo do Professor Fernando Leite e do Professor José Teixeira. Por fim, o Núcleo de Estágio composto pelos Professores estagiários André Pires, Bruno Oliveira, Guilherme Ferreira e Catarina Gomes está encarregado das turmas do Professor Fernando Leite (3º Ciclo).

3.1.2. Professores Orientadores de Estágio

A Orientadora de Estágio da faculdade foi a Dr.^a Elsa Silva, que conheceu no 1º ano de faculdade e a qual mostrou sempre disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Todas as considerações feitas pela Dr.^a Elsa foram tidas em conta, assim como as críticas construtivas, que permitiram melhorar a minha intervenção pedagógica, corrigindo, assim, os aspetos menos positivos.

O Orientador do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha foi o professor Fernando Leite, do qual saliento a sua elevada experiência e o acompanhamento interessado pelo meu trabalho enquanto estagiária. Desde o início que o professor me deu total liberdade na condução do processo ensino-aprendizagem, desde que garantisse a aprendizagem e segurança dos alunos, ou seja, o professor só iria intervir nas aulas se alguma situação no decorrer das mesmas colocasse em causa a integridade física dos alunos. Estando

sempre presente, no final de cada aula transmitiu-me as suas considerações, apontando quer as limitações, quer as situações em que agia corretamente, ajudando, desta forma, a melhorar a minha prestação na intervenção pedagógica e estimulando a reflexão sobre as minhas capacidades e no que tinha que melhorar e/ou aprender. Foi importante que todo o Estágio fosse supervisionado, pois pude rapidamente perceber as minhas limitações na prática da docência e encontrar solução para as mesmas.

3.1.3. O grupo de Educação Física/Núcleo de Estágio

O grupo de Educação Física é constituído por quatro professores, que se mostrou bastante compreensivo com os estagiários, já que muitas vezes permitiram troca de espaços desportivos, estando dispostos a ceder o seu espaço em nosso detrimento, para que pudéssemos cumprir o planeado. Foi ainda de suma importância o apoio dado por eles na organização das atividades delineadas por nós, estagiários.

O Núcleo de Estágio é composto por 4 elementos, que, ao longo do ano letivo, desenvolveram documentos e projetos em equipa: um grupo coeso, capaz de ultrapassar os diversos obstáculos que foram surgindo e, mesmo que a opinião divergisse, conseguiu-se sempre chegar a um consenso. Em conjunto, melhorámos o processo ensino-aprendizagem, pois no fim de cada aula observada reuníamos-nos para trocar ideias, opiniões, métodos e estratégias usadas na abordagem de cada matéria.

3.1.4. Alunos

A turma que me foi designada pertencia ao 9º ano da turma B, a qual era constituída inicialmente por 23 alunos: 15 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre 12 e 15 anos. Uma turma onde existia 1 aluno repetente e 3 alunos com necessidades especiais para quem, ao nível da Educação Física, não se justificava a definição de objetivos diferentes.

Tratava-se de uma turma média relativamente ao domínio das várias matérias. Contudo, em algumas delas apresentou algumas limitações, como foi o caso da ginástica de solo. Porém, foi uma turma geralmente empenhada, de onde se salientaram alunos dedicados e aplicados que evoluíram significativamente no decorrer do ano letivo. Esta turma apresentou, também, um grupo de alunos que não conseguiram evoluir como desejava, muito por falta de empenho dos mesmos.

No que se refere ao comportamento era uma turma razoável, embora havendo alguns alunos problemáticos e outros bastante conversadores, sendo no geral uma turma fácil de trabalhar.

Apesar do receio inicial fui conseguindo estabelecer com a turma uma afinidade muito forte, o que fez com que me sentisse à vontade com a mesma, sabendo impor a minha posição, nos momentos certos, como tutora da presente turma. Essa afinidade fez que em certos momentos, fora das aulas, conseguisse interagir com eles, conhecendo-os, assim, um pouco mais. Ao verificar como se relacionavam uns com os outros, também pela ajuda dada com a aplicação do teste sociométrico, pude perceber o modo como deveria formar os grupos/equipas, tendo em conta as suas características e as relações interpessoais.

3.1.5. Participação na Escola

Ao longo do ano tentei integrar-me ao máximo na instituição de forma veemente, para perceber melhor o seu funcionamento. Para tal, procurei participar ativamente em várias tarefas e atividades desenvolvidas pela mesma, algumas delas organizadas pelo Núcleo de Estágio de Educação Física. A partir destas procurámos desenvolver um conjunto de proficiências fundamentais para a promoção de atividades deste género, principalmente no que se refere à parte organizativa e às questões burocráticas necessárias para o mesmo. Como futuros docentes, passar por experiências organizativas deste género, é uma mais-valia, uma vez que nos possibilita uma maior preparação quanto à promoção e conceção de atividades.

Tive oportunidade, ainda, de assessorar o cargo de diretor de turma, acompanhando-o e participando ativamente em grande parte das suas tarefas, permitindo-me averiguar o trabalho efetivo que um diretor de turma realiza. Participei nas reuniões de conselho de turma, assisti a receções de encarregados de educação, lecionei aulas de educação para a cidadania, entre outras, a fim se sentir e compreender o trabalho desenvolvido pelos professores que exercem este cargo de gestão intermédia.

4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Planeamento

Segundo Graça (2001), o planeamento revela-se ser uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino. O autor refere também que “compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse

conhecimento e dessas intenções”. Clark e Yinger (1987) realçam a importância da criação de um planeamento, pois este resulta de um processo mental, íntimo e pessoal do professor e constitui uma ligação entre o currículo e o ensino.

4.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (1998), o plano é um modelo racional que permite ao professor identificar, reconhecer e regular o comportamento atuante de forma antecipada. Este apresenta funções como ativar e motivar os alunos para a prática da aula; orientar e controlar os alunos (principalmente nos eventuais comportamentos desviantes); transmitir e vivenciar experiências aos e com os alunos, racionalizando a ação e prevenindo eventuais percalços. Desta forma, apresenta um carácter preventivo do processo ensino-aprendizagem.

Mascarenhas (1995) sublinha a importância extrema que o planeamento tem em diversos aspetos tais como a redução da incerteza e da ansiedade; a organização e estruturação da aula prevenindo acontecimentos não desejados; a pré-visualização da intervenção docente; a simulação da ação na medida que acompanhando o desenrolar da ação e a deteção de erros, pois o professor pode (e deve) intervir e alterar o planeamento de acordo com o observado; a previsão de alguns fatores contingentes (como a ocorrência de problemas, cuja resolução também pode ser antecipada); e a colaboração entre docentes da área curricular recorrendo à comunicação e partilha de documentos comuns.

Para a construção deste plano anual, o primeiro passo é o conhecimento do Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001), que orienta as matérias e as metas a alcançar ao longo do ano letivo. A par deste, o professor deve ser conhecedor do regulamento interno da escola, do plano de atividades do Departamento em que está inserido, assim como do mapa de rotação de espaços desportivos escolares e conhecimento das turmas.

Cortesão & Torres (1983) afirmam que a construção da planificação a longo prazo prevê que o docente aja da seguinte forma:

- a) Reúna dos documentos que influenciam a construção do plano anual;
- b) Construa um calendário onde ficarão marcadas as datas importantes, como férias, feriados, atividades escolares, entre outras que a turma terá (de modo a calcular os tempos letivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem);
- c) Analise cuidadosamente o conteúdo do programa e das finalidades deste;
- d) Analise as características e necessidades da população a que se destina o plano anual;

- e) Organize os conteúdos em blocos, onde se verifique coerência de aprendizagens em cada bloco, com objetivos gerais a alcançar em cada um deles;
- f) Reconheça os aspetos comuns entre blocos;
- g) Identifique e defina de linhas gerais de intervenção, tais como estratégias através das quais as matérias serão lecionadas;
- h) Distribua o tempo disponível pelas unidades didáticas.

O plano anual deverá respeitar os princípios acima referidos de forma a ir ao encontro das necessidades objetivas dos alunos. Este planeamento deve ser sempre específico e único para cada turma, pois cada uma tem necessidades, objetivos e características diferentes. Na escolha das matérias e dos objetivos, o professor deve agrupar os alunos tendo em conta as necessidades, objetivos e níveis de desempenho motor diferentes (no caso de turmas heterogéneas) e definir metas diferenciadas para cada um, tornando o processo ensino-aprendizagem individualizado. Contudo, o professor deve tornar o processo transparente através da implicação do aluno na sua própria aprendizagem, responsabilizando-o também pela obtenção dos objetivos.

Bento (1987) afirma que o plano anual constitui um plano da conduta no decorrer do ano letivo. Se este plano é uma linha orientadora que acompanha o decorrer das atividades, será fundamental criar momentos de análise e reflexão que permitam a criação de um projeto o mais próximo possível das necessidades dos alunos e possibilitem a sua alteração a qualquer momento. Para a realização do plano anual do 9º B seguimos os passos acima referidos, como a leitura, análise e reflexão dos documentos mencionados, a análise do calendário escolar (com vista ao cálculo do número de aulas para lecionar as matérias), a caracterização da turma, a organização das aulas disponíveis segundo unidades didáticas e a definição de objetivos gerais e transversais aos alunos e às matérias de estudo.

A seleção das matérias a lecionar foi baseada nas orientações pedagógicas descritas no Programa Nacional de Educação Física para este ano de escolaridade. O PNEF possui linhas orientadoras gerais que ajudam a delinear o projeto de ação e intervenção educativa do professor por um determinado período de tempo. No entanto, é possível admitir que possui flexibilidade na medida em que, para promover um ensino diferenciado, o professor deve modelar essas orientações aos sujeitos, às infraestruturas, ao contexto

socioeconómico e aos valores enraizados na comunidade, tal como refere o próprio PNEF (2001).

A construção da planificação anual para esta turma teve em consideração o horário da mesma. As aulas encontraram-se distribuídas ao longo da semana, de forma não consecutiva (segundas às 15h10, 45 minutos, e quartas às 14h15, 90 minutos), possibilitando uma melhoria da aptidão física, assim como um benefício a nível fisiológico e metabólico, embora o ideal fosse existir 3 blocos de 45 minutos divididos pela semana, para assim reforçar estas melhorias referidas.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física, os programas constituem um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aí os indicadores para orientar a sua prática. Nesta perspetiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida.

Reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, para que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim (PNEF, 2001)

Estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização dos mesmos.

O PNEF prediz para o 9.º ano que este deverá ser dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo.

Tendo em consideração o conjunto de matérias a abordar no 9º ano proposto pelo PNEF e as escolhas feitas ao nível da Área Curricular de Educação Física, foram escolhidas as matérias de Badminton, Atletismo, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica de Solo e de Aparelhos, Voleibol, Patinagem e Dança Aeróbica. Como é possível perceber existem muitas matérias para lecionar para pouco tempo existente, o que dificulta bastante a nossa tarefa e impossibilita uma correta aprendizagem dos alunos, pois não têm tempo para apreender os conhecimentos.

Vilar (1993) afirma ser discutível assumir um determinado “modelo de planificação” de forma isolada, ou seja, em detrimento de quaisquer outros. De acordo com este autor não existem modelos ideais, porque qualquer modelo tem as suas vantagens e desvantagens. Assim, o autor defende que a planificação deve assentar num modelo que seja capaz de resolver a “tensão” das vantagens e inconvenientes dos diferentes “modelos parciais”.

Através de um modelo integrador, a planificação é encarada como um procedimento superador da fragilidade dos elementos constituintes de um todo, ao considerá-los em permanente inter-relação e complementaridade. Contudo, esta integração exige que o professor, enquanto “prático reflexivo”, tenha uma clara perceção global do processo e tome as decisões adequadas relativamente a finalidades, atividades docentes e discentes, conteúdos e avaliação didática e curricular (Vilar, 1993).

4.1.2. Unidades Didáticas

De acordo com Bento (1998), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade.

As unidades didáticas constituem parte fulcral da disciplina, pois nestas estão descritas etapas de ensino e de aprendizagem específicas da turma e da modalidade. Piéron (1992) descreve “unidade didática” como sendo o período no qual se concentra uma modalidade desportiva específica. Contudo, o planeamento da unidade didática não deve centrar-se unicamente na matéria, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as funções principais de cada aula. Ele deve adequar os exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora.

Segundo Siedentop (1998), a seleção dos objetivos finais de uma unidade é importante, uma vez que constitui a base a partir da qual se constrói o plano da unidade. Estes devem ser definidos tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos, assim como a valoração realista sobre o que estes podem cumprir num determinado tempo.

Nobre (2010) sublinha que a unidade didática deverá dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”. Para responder à

questão “o que ensinar” foram analisados e adaptados os objetivos e conteúdos, de cada matéria a abordar definidos no PNEF, de modo que estes estivessem de acordo com a realidade observada na turma. Analisando as dificuldades e as capacidades demonstradas pelos alunos durante a avaliação diagnóstica, selecionou-se as competências fundamentais a desenvolver e o ajuste dos objetivos de aprendizagem e metas a atingir para cada grupo de nível de desempenho motor. Refletiu-se também nas estratégias e estilos de ensino a utilizar para cada grupo de nível.

Uma vez que estamos perante uma turma em final de ciclo, muitas das técnicas e conhecimentos deveriam estar já adquiridos, pelo que optei por não insistir muito na questão dos critérios de êxito das técnicas mais simples. Contudo, apercebi-me que muitos alunos não tinham estas situações bem consolidadas, pelo que nalguns casos tive que “dar um passo atrás” e voltar a trabalhar esses aspetos, para a partir daí aumentar gradualmente a complexidade dos elementos e das tarefas, mantendo a coerência lógica de aprendizagem de continuidade e progressão já referida anteriormente.

Relativamente à questão “como ensinar” foi necessário realizar a avaliação diagnóstica dos alunos para que a apresentação dos conteúdos levasse a uma construção de aprendizagens significativas e a uma retenção destas pelo maior tempo possível. Além disso foi necessário ter em conta a organização espaço-temporal, ou seja, a rotatividade dos espaços de atividade física. Como referimos anteriormente, o grupo de professores de educação física elaborou um sistema de rotação de professores pelos espaços existentes. Este foi realizado para todo o ano, o que nos facilitou bastante a planificação anual da turma, pois pudemos organizar desde cedo todas as UD, definir logo o seu número de aulas e o local em que cada uma teria lugar. A seleção de recursos materiais a utilizar, para os objetivos propostos, foi também tida em conta nesta fase e iniciou-se com a realização do inventário do material.

O passo seguinte na resposta a esta questão passa pelo estudo das estratégias de ensino. Siedentop (1998) afirma que o que difere as estratégias de ensino é a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades do mesmo. Assim, as estratégias de ensino adotadas tiveram em conta a caracterização da turma, a particularidade do meio e da escola, os níveis de desempenho motor individual, assim como os ritmos de aprendizagens de cada aluno. Inerente às estratégias de ensino estão também os estilos de ensino e os *feedbacks*. O estilo de ensino privilegiado foi o ensino por comando, uma vez que a turma apresenta baixos níveis de motivação e autonomia no

que concerne a esta disciplina. Contudo, por estes motivos, optámos por adotar o método de ensino pelo desporto (MED), com o intuito de melhorar ambos os aspetos. Mais à frente iremos desenvolver esta questão, que foi o mote para o nosso tema de Investigação-Ação.

Falta-nos responder à questão “como e quando avaliar”, pelo que recorreremos à definição de Nobre (2010), que refere que a avaliação tem como finalidade a verificação da adequação do processo de ensino-aprendizagem às diversas características e necessidades dos alunos, assim como introduzir melhorias pertinentes na ação docente. Desta forma, permite ajustar a prática pedagógica às características de cada aluno, assim como determinar o grau em que se atingiram os objetivos propostos.

Como veremos mais à frente, a avaliação possui três funções: a função diagnóstica, realizada no início de uma nova situação de aprendizagem, onde são avaliados os conhecimentos iniciais dos alunos; a função formativa, concretizada durante o processo de ensino, de forma a analisar a evolução dos alunos, podendo-se ajustar a intervenção pedagógica docente e/ou os objetivos e estratégias de ensino e a função sumativa, realizada no final do período de estudos onde se pode verificar em que grau foram atingidos os objetivos estabelecidos (Amorim, 2013).

Em jeito de conclusão, o professor deve orientar os princípios didáticos e pedagógicos necessários ao planeamento segundo as orientações do PNEF e restantes documentos da escola, sem esquecer o contexto social, a especificidade da turma, os conteúdos, os objetivos, os métodos a utilizar, os recursos materiais e espaciais (Mendonça, 1988).

4.1.3. Planos de Aula

Bento (2003) refere que antes de dar início à aula, o professor tem delineado uma estrutura para a aula, justificada por decisões que visem o sucesso dos alunos, a escolha e sequenciação dos conteúdos e tarefas apresentadas segundo ideias e procedimentos metodológicos lógicos, isto é, um plano de aula. Pode-se então afirmar que o plano de aula constitui um guião da aula, que orienta o docente na condução da ação pedagógica para a obtenção dos seus objetivos.

Segundo Matos (1992) existe um conjunto de exigências didáticas elementares que o professor deve respeitar na preparação das suas aulas:

- Garantir um elevado tempo de empenhamento motor por parte dos alunos;

- Motivar e estimular os alunos, de modo que tenham uma atitude ativa e crítica em relação a si mesmos;
- Apresentar os objetivos de uma forma clara e motivante, indicando apenas o essencial;
- Estabelecer uma boa relação com os alunos, com o intuito de criar um clima positivo na aula e promover uma boa atmosfera de trabalho;
- Promover um elevado tempo de empenhamento motor e também um espaço para o controlo e avaliação em todas as aulas, tendo em conta que cada aluno tem um ritmo biológico diferente e que, por isso, deve ter um ensino individualizado.

Sabendo que a aula é a parte fundamental da ação pedagógica do professor e fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1987) torna-se importante o planeamento desta. As nossas aulas foram pensadas antecipadamente, utilizando o documento próprio – o plano de aula (Anexo I) e onde tivemos em conta as diferentes variáveis que nos surgem no processo didático.

Como é possível analisar pelo anexo, foi utilizada a estrutura de aula tripartida, recorrendo à ideia de Bento (1987) que divide a aula em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”. Em todas as aulas procurámos abordar os vários domínios da aprendizagem de Bloom et al. (1956) – o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socioafetivo.

Autores como Matos (1992), Piéron (1992) e Olímpio Bento (1998) são da opinião que a estrutura da aula se divide em três partes:

a) Parte Inicial ou Preparatória – Segundo Ferreira (1994) esta parte da aula visa preparar o indivíduo para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal desta, estipulado sobretudo do ponto de vista funcional. Piéron (1992), Rodrigues (1994) e Olímpio Bento (1998) acrescentam ainda que esta parte se divide em duas fases. Primeiro é a fase que precede o início da aula propriamente dita e é ocupada, pelo professor, com rotinas administrativas, relações afetuosas com os alunos, recordação de regras de comportamento e distribuição de algumas tarefas relativamente à colocação de material no espaço de aula. Ainda nesta parte, o professor deverá apresentar a matéria aos alunos, enunciar os objetivos gerais e específicos da aula, o conteúdo, o modo de organização da mesma e ainda motivar os alunos para a prática. A outra parte consiste na apresentação da aula e na realização de ações motoras, fazendo uma preparação

funcional do organismo para as cargas seguintes. Segundo Olímpio Bento (1998), a duração desta parte ronda normalmente entre os 8 a 12 minutos.

b) Parte Principal ou Fundamental – Rodrigues (1994) refere que esta parte da sessão visa atingir os objetivos operacionais definidos para a mesma, sendo por isso considerada a parte mais importante da sessão. Já Piéron (1992) afirma que nesta parte o professor deve ter em consideração que a capacidade de trabalho e a atenção dos alunos se mantém durante curtos períodos de tempo. Desta forma, ele deverá propor as atividades mais complexas e os novos gestos técnicos no início desta parte. Segundo Olímpio Bento (1998), a duração desta parte ronda normalmente os 25 minutos.

c) Parte Final ou de Encerramento – Nesta parte há que reduzir progressivamente o trabalho para permitir que o organismo volte a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, bem como criar-lhe condições para todo o processo de recuperação que se irá processar (Ferreira, 1994). Assim sendo, o professor deverá propor a realização de exercícios de relaxamento e alongamento, de modo que se verifique o retorno à calma. De acordo com Olímpio Bento (1998), o professor deverá ainda proceder a um balanço, onde realiza uma avaliação da sessão, do que correu bem e mal e faz uma ligação com as aulas seguintes. Segundo Olímpio Bento (1998), a duração desta parte ronda normalmente os 5 minutos.

Como referimos, aquando da elaboração e execução do plano de aula cumprimos esta lógica de planeamento, pois é a que faz mais sentido para nós, uma vez que permite que a aula tenha uma linha condutora. A primeira fase é importante no sentido da perceção do que vai ser a aula, bem como a ativação geral, que foi sempre realizada. A parte fundamental, como o nome indica é a mais relevante, no sentido que é nesta que os alunos mais aprendem e vivenciam experiências. No que diz respeito à última parte, a questão dos alongamentos é sempre algo controverso. Da minha experiência apercebi-me que nem sempre valia a pena a sua realização, acabando simplesmente por proceder à arrumação do material e ao balanço/revisão da aula, que já permite a diminuição da frequência cardíaca e o retorno à calma.

Contudo, o plano de aula não é fechado nem definitivo, sendo passível de alterações no decorrer da aula, em prol de uma melhor aprendizagem.

4.2. Realização

4.2.1. Intervenção Pedagógica

4.2.1.1. Instrução

A dimensão de intervenção pedagógica “instrução” consiste, segundo Silva (2010), em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para a transmissão de informação essencial aos alunos. Segundo Aranha (2007), a instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa. Assim, este deve utilizar, durante a instrução, a preleção, o questionamento, a demonstração e o *feedback*. Tentámos, ao longo das aulas, que esta fosse curta, de forma a diminuir o tempo passado em explicações; que acompanhasse a prática através do *feedback*, motivando e corrigindo os alunos, de forma a serem estes os próprios agentes de ensino e que a informação passada tivesse qualidade e pertinência, através da utilização de um discurso simples e claro. Estas estratégias de instrução permitiram reduzir o tempo passado em explicações, remanescendo mais tempo para o empenhamento motor dos alunos e para o tempo potencial de aprendizagem (Amorim, 2013).

A questão dos *feedbacks* foi uma preocupação nossa desde sempre e ao longo de todo o ano, procurando emitir o máximo de *feedbacks* possível, com qualidade e pertinência, uma vez que estes representam uma ferramenta pedagógica fundamental tanto ao nível da motivação como da correção dos alunos, contribuindo para as aprendizagens destes. Além de os fornecer também se procurou completar o ciclo de *feedback*, de forma a verificar que este cumprira, de facto, o seu propósito (Amorim, 2013). Consideramos que neste âmbito estivemos bastante à vontade, uma vez que facilmente o fazíamos, de forma natural e fluída.

Sempre que possível foi realizado, no final da aula, um balanço daquilo que foram o conjunto de aprendizagens, comportamentos e evolução dos alunos durante a aula. Também fez parte deste momento a extensão de conteúdos para a aula a seguir para criar a ideia de continuidade de conteúdos a lecionar.

Ainda no domínio da instrução temos a demonstração, que tentámos que fosse realizada perante um exercício pouco familiar e com mais regularidade aquando de um novo conteúdo, pois desta forma os alunos tinham um modelo de imagem a partir do qual poderiam compreender melhor aquilo que era pretendido. Optámos por colocar os alunos a realizar essas mesmas demonstrações, uma vez que liberta o professor para as funções didáticas de referenciação de critérios de êxito, *feedbacks* de correção e controlo da turma. Tivemos ainda algumas preocupações com a colocação e posicionamento dos alunos

durante a demonstração, tais como não ficarem de frente para o sol ou estarem muito longe do aluno modelo, de forma a não comprometer o sucesso desta.

4.2.1.2. Gestão

Siedentop (1983) refere-se a este ponto dizendo que “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos desviantes e um uso eficaz do tempo de aula”. Claro & Filgueiras (2009) referem que o professor deve demonstrar competências ao nível da comunicação, organização, regras e atitudes, para manter o clima da aula de acordo com aquilo que foi afirmado anteriormente.

O professor é um gestor por natureza, pois tem que possuir a capacidade de gerir inúmeras situações numa aula, nomeadamente: o tempo de instrução; tempo de tarefa; tempo de organização da tarefa; tempo de transição, sendo que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende de uma gestão eficaz.

Consideramos que existe uma gestão da aula eficiente quanto menor for o número de comportamentos inapropriados dos alunos e quanto melhor aproveitado for o tempo de aula em virtude das aprendizagens dos alunos. *“Durante a prática docente tentámos, por um lado, diminuir o tempo gasto em gestão e reduzir o tempo gasto em cada transição, por outro, definir rotinas específicas, definir o ritmo e entusiasmo dos alunos na aula e prevenir comportamentos desviantes”* (Amorim, 2013).

Para conseguir levar a cabo o anteriormente referido, sentimos necessidade de criar regras e rotinas para cada momento da aula, tais como a pontualidade no início da mesma; exigir que os alunos estivessem em silêncio para se poder avançar com esta; conceber rotinas de parar, recomeçar, aproximar do professor; arrumar o material; criar tarefas desafiantes, de forma a evitar comportamentos desviantes, bem como evitar “tempos mortos” ou elevados períodos de instrução.

Com o tempo, estas rotinas foram sendo cada vez mais automatizadas, o que permitiu ao professor debruçar-se mais sobre o plano didático-pedagógico e menos sobre a correção de comportamentos.

A utilização destas técnicas de intervenção pedagógica tiveram como objetivo prever determinadas situações da aula, traduzindo-se no aumento do tempo de empenhamento motor e do tempo potencial de aprendizagem.

4.2.1.3. Clima e Disciplina

Siedentop (1983) refere que a dimensão clima se baseia nos procedimentos relacionados com a promoção de um ambiente positivo e que este propicia uma melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que se os alunos estiverem envolvidos num clima de aula favorável estarão mais motivados e predispostos para a prática motora. Assim, dimensão clima e disciplina estão interligadas, uma vez que o clima da aula depende da disciplina (conduta apropriada e ordem na sala de aula). Desta forma, cabe ao professor potenciar um clima de aula favorável minimizando a probabilidade de indisciplina.

Siedentop (1983) afirmou que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”. Silva (2010) diz-nos que o clima da sala de aula abrange aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente.

Enquanto professores-estagiários tentámos demonstrar entusiasmo na lecionação das aulas e disponibilidade para ajudar os alunos no que fosse necessário, procurando promover neles a responsabilidade e autonomia, bem como transmitir valores e padrões éticos da sociedade em que estamos inseridos.

A turma era, no geral, imatura e conversadora, mas não apresentou grandes problemas de indisciplina, apenas alguns comportamentos desadequados, embora sem gravidade, facto que se deveu também à minha postura, pois consegui, desde logo, estabelecer uma relação de cumplicidade, mas ao mesmo tempo de respeito. Não houve nenhuma situação em que tivéssemos que tomar uma posição mais drástica, sendo que, no máximo, mandámos sentar alguns alunos que revelaram um comportamento menos próprio, falando com os mesmos no final da aula e explicando-lhes que não o deverão repetir. Não foi necessário mais nenhum tipo de punição e as que foram tomadas resultaram.

Concluímos que para a manutenção do clima favorável e de disciplina é essencial a postura positiva e motivante do professor relativamente à forma como aborda a aula e os alunos, pois esse fator contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Segundo Siedentop (1991) a disciplina é uma dimensão com grande importância na condução do processo de ensino-aprendizagem. Como o autor refere, uma aula onde a

disciplina e o controlo da turma se encontram assegurados leva a uma maior aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos visto por haver menos paragens. Como referido anteriormente, a disciplina influencia também a dimensão clima, pois um bom controlo da turma e uma turma disciplinada fazem com que o professor desenvolva uma boa relação com a turma possibilitando um bom clima na sala de aula. Bento (1987) afirma que a ordem tem a ver com a organização favorável de todas as circunstâncias externas e internas da aula. Assim, a disciplina na aula também é promovida através da organização da sessão, pois uma aula organizada, com tempos de transição entre tarefas reduzidos, conduz à rentabilização do tempo de aula, aumenta o tempo de empenhamento motor dos alunos e diminui a probabilidade de se verificarem comportamentos de desvio e fora da tarefa.

Foram notórias as melhorias que houve neste campo, o que permite concluir que um bom trabalho de implementação de regras e rotinas desde cedo possibilita um trabalho futuro muito mais descontraído e fluído, uma que o professor já não perde tanto tempo a investir nestas questões, dedicando-se ao que efetivamente interessa: Ensinar. Com o tempo, a relação professor-aluno evoluiu, sem, contudo, perder o respeito ou autoridade.

4.2.1.4. Decisões de Ajustamento

O processo de ensino-aprendizagem por mais planeado que seja é falível, pelo que o professor deve ter consciência que é necessário ser dinâmico e flexível, pois está dependente de vários fatores internos e externos. Assim, é necessário que o professor possua um conjunto de competências que lhe permita, facilmente, adaptar as suas decisões às situações específicas, pois mesmo com o melhor planeamento possível pode ser falível face às diversas ocorrências extra.

O professor deverá demonstrar a sua capacidade de ajustar as suas decisões em função de alguma eventualidade não prevista, tendo em conta as características da turma e de cada aluno. É necessário saber detetar o que está errado e tomar as decisões corretas em função da mesma.

Durante o Estágio Pedagógico foram necessários realizar alguns ajustes, os quais se prenderam, essencialmente, com o planeamento. No plano anual foi inevitável realizar alguns acertos, essencialmente devido a alterações no número de aulas previstas ou por condições meteorológicas, onde foi necessário rever e regular todo o planeamento para não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Nas UD as causas das alterações efetuadas foram as mesmas, acrescentando ainda a reflexão sobre a aprendizagem efetiva dos alunos, que nalguns casos fez com que tivéssemos que regredir ou avançar nas progressões, de forma a acompanhar a evolução dos alunos.

Diariamente, nas aulas, foram realizados pequenos ajustes, consoante a nossa sensibilidade para o decorrer dos exercícios. Quando era notório que determinada tarefa não estava adequada ao nível dos alunos nós intervínhamos no sentido de alterar essa mesma situação, seja através da mudança total da organização ou do exercício em si, quer através de pequenas modificações. Também houve o caso em que os alunos estavam motivados e a ter sucesso na atividade proposta, pelo que se optava por prolongava o tempo estipulado para a mesma.

O sucesso da intervenção pedagógica depende deste tipo de decisões e da sua qualidade, pelo que é de extrema relevância que o professor seja capaz de o fazer.

4.3. Avaliação

“A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos e tem como objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos, bem como a verificação do grau de cumprimento dos objetivos”. (Decreto-Lei 74/2004, Capítulo III, art.10º).

A avaliação, segundo Ribeiro (1999), caracteriza-se como sendo um processo que pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções, com o intuito da melhoria da qualidade do ensino. Já Tyler (1949) encara a avaliação como a comparação constante entre os resultados dos alunos, o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam, servindo de meio auxiliar para o aperfeiçoamento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em função da finalidade da avaliação Bloom, Hastings e Madaus (1971) e Ribeiro (1999), consideram três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica (uma preparação inicial para a aprendizagem), a avaliação formativa (verificação da existência de

dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem) e a avaliação sumativa (controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente).

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, a partir dos quais se poderão realizar as adaptações aos programas educativos que se verifiquem necessárias, ficando os alunos desta forma encaminhados para a realização de futuras aprendizagens (Bloom, 1975). Hadji (1994) afirma que perante a identificação da necessidade de mudança, o professor deverá construir um projeto de ação de forma a produzir as mudanças que considera necessárias. Esta a avaliação permite situar o estágio em que o aluno se encontra, bem como o grau de consolidação das aprendizagens anteriores. Esta representa o primeiro passo para a definição dos objetivos a alcançar em cada nível de desenvolvimento motor, ajustados às capacidades cognitivas e processuais dos alunos, pelo que é importante a realização da mesma para a reflexão docente acerca das estratégias de ensino adequadas a cada aluno com vista a diferenciação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

No nosso caso, a avaliação diagnóstica das várias UD foi realizada no início do ano letivo para as várias modalidades, de forma a permitir um planeamento anual mais preciso. No caso dos JDC foram realizadas pequenas situações jogadas, que possibilitam avaliar a componente técnica e tática ao mesmo tempo. No caso das modalidades individuais optámos por organizar sequências de movimentos, permitindo uma aproximação à realidade da mesma. A recolha de dados foi realizada através de grelhas de avaliação simples e objetivas, criadas pelo núcleo de estágio para cada UD, que definem três níveis de desempenho motor (nível 1 – introdutório; nível 2 – elementar; nível 3 – avançado) (Anexo II). Estes resultados facilitam a compreensão do nível dos alunos, o que nos dota de capacidade de reflexão organizarmos a turma segundo grupos de nível, desenvolvendo um ensino diferenciado, através da adequação de objetivos e tarefas com vista o sucesso do aluno nos diferentes domínios da Educação Física.

Podemos, então, concluir que a AD capacita o professor de ferramentas que permitem conhecer os alunos e as suas capacidades, o que possibilita um planeamento e uma tomada de decisão mais assertiva, criando grupos de nível e um ensino diferenciado, logo mais justo e adequado, como refere Ferreira (2007).

4.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Allal (1986), a avaliação formativa (AF) pode ser definida como “uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”. Tem uma função de regulação, uma vez que, como refere Ribeiro (1999), procura determinar “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução”. Ou seja, a AF deve ser um processo continuado e sistemático, com o intuito de perceber se o aluno está ou não a atingir os objetivos pré-estabelecidos e, assim, estabelecer um conjunto de estratégias que possam restaurar o processo de ensino-aprendizagem.

Allal (1986) sugere que o professor, aquando da AF, deve em primeiro lugar recolher informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; refletir sobre as mesmas e sobre o seu próprio desempenho, procurando diagnosticar os fatores que estiveram na origem das dificuldades de aprendizagem observadas e, por fim, adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas, de forma a responder à especificidade de cada situação educativa.

No decorrer do Estágio foi realizada a avaliação formativa ao longo de todas as aulas, observando as capacidades motoras e as competências sócio afetivas (a assiduidade e pontualidade, autonomia, participação e empenho). Não criámos nenhum tipo de documento específico de registo, contudo a performance dos alunos era tida em conta e as situações mais relevantes (pela positiva ou negativa) eram assinaladas por nós para mais tarde pesar na avaliação sumativa ou para recolher informações no sentido de alterar o processo de ensino-aprendizagem. Para nós esta estratégia foi suficiente e eficaz, uma vez que com alguma facilidade percebia quem tinha dificuldades ou algum tipo de atitude menos indicada.

4.3.3. Avaliação Sumativa

Scriven (1967) afirma que a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Desta forma, este tipo de avaliação é a apreciação daquilo que ocorreu, do que se obteve no final do processo de aprendizagem. Ribeiro (1990) diz que “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados

aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

Este tipo de avaliação presta-se à classificação quantitativa, pois reflete uma apreciação global de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno nessa unidade de aprendizagem, tendo por base os objetivos previamente determinados.

Assim sendo, a AS foi efetuada no final de cada UD, num momento definido e concreto da mesma, onde o objetivo principal foi o de classificar os alunos quanto ao seu desempenho motor, cognitivo e comportamental ao longo de toda a UD, permitindo compreender se os objetivos propostos foram atingidos pelos alunos. Para esta avaliação foi criada uma grelha de avaliação, semelhante à da AD, de forma a perceber se existiu uma diferença assinalável em relação a esta primeira, mas com uma escala numérica de cinco níveis (1 a 5), em conformidade com os critérios de avaliação definidos pelo grupo de Educação Física. No que se refere ao domínio cognitivo foram realizados testes de avaliação sumativa, em grande parte das matérias.

4.3.4. Avaliação Final

Nas nossas tarefas de professor-estagiário estava incluída a realização da avaliação final relativa a cada um dos períodos letivos. Para tal, reunimos os dados recolhidos em todas as avaliações atrás referidas, bem como as considerações já definidas pelo grupo de Educação Física da escola. Assim, construímos um ficheiro excel com as componentes psicomotora, cognitiva e socio-afetiva, às quais foi atribuída uma cotação de 70% para as competências Específicas (55% para as competências motoras e 15% para o teste teórico) e 30% para as competências transversais (10% para cada uma das seguintes: responsabilidade, comportamento e empenho). Automaticamente as avaliações eram calculadas, resultando numa nota final de 1 a 5.

4.4. Componente Ético – Profissional

“Necessitamos de conceber o professor de Educação Física como um especialista com um conhecimento científico e pedagógico profundo, um profissional que realiza uma atividade técnica e reflexiva, que atua de uma forma crítica respeitando princípios éticos e morais, e que apresenta a disposição e capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional. Professores

que atuam de acordo com princípios éticos e morais”. (Costa et al. (1996), citado por Silva (2012), In documento de apoio).

Na área da Educação Física, tal como noutra área, é necessário realizar frequentemente atualizações, pois as matérias e as suas regras vão-se alterando, assim como metodologias de ensino se alteram. Assim, é importante investirmos na continuidade da nossa própria educação, através da frequência de ações de formação, palestras e pesquisas. Por isso, tentámos, então, realizar pesquisas, de forma a enriquecer o nosso trabalho enquanto docentes; contactámos com outros professores da área, para aprendermos também com a sua experiência; tivemos em conta os feedbacks dados pelo nosso orientador e colegas, pois alguém exterior a nós tem outra perceção dos acontecimentos e pode-nos orientar no sentido de melhorarmos a nossa performance.

Ao longo do meu percurso enquanto estudante e trabalhadora fui tendo oportunidade de frequentar várias formações na área, tanto ao nível da educação como do treino, sentindo que me fornecem mais ferramentas úteis para o meu futuro. Uma dessas palestras presenciadas foi o FICEF (Fórum Internacional de Ciências da Educação Física), que ocorreu na nossa Faculdade e teve como objetivo a troca de experiências entre professores, alunos e ex-estudantes sobre matérias referentes ao ensino da educação física (ANEXO III). Esta participação foi fundamental para a minha formação porém, se tivesse ocorrido logo no início do Estágio, poderia ter contribuído para a melhoria da intervenção pedagógica, não invalidando as mais-valias daí advindas para o meu futuro enquanto docente.

As ajudas procuradas foram, sobretudo, no sentido de obter soluções para problemas relacionados com algumas Unidades Didáticas cuja modalidade nos era menos familiar; investigar estratégias de organização das aulas e dos alunos, de forma a combater problemáticas como a indisciplina e a desmotivação. Mesmo nas modalidades em que estávamos mais à vontade, procurámos sempre ir mais longe e tornar a aula mais rica, proporcionando experiências novas aos alunos. Nem todas as tentativas de inovação resultaram, mas isso também nos ajudou a crescer e a melhorar o nosso trabalho enquanto docentes, uma vez que nos mostrava que não seria esse o caminho.

A produção do relatório reflexivo das nossas aulas, bem como a observação e posterior reflexão das aulas dos nossos colegas, ajudou a melhorar toda a nossa intervenção nas aulas seguintes e tirar ilações sobre a nossa intervenção, pois como refere Costa et al. (1996), citado por Silva (2012), in documento de apoio, os professores eficazes e

competentes são aqueles que apresentam “espírito crítico sobre si mesmos, capazes de analisarem continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, e dispostos a promoverem as alterações que se mostrem necessárias”.

Relevante foi ainda a total integração no Núcleo de Estágio e de Educação Física, onde se estabeleceram laços de confiança e amizade, que foram bastante benéficos para a elaboração conjunta de alguns trabalhos. O trabalho de equipa foi essencial para a produção de documentos e planeamentos conjuntos, bem como para a realização de todas as atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio. Além disto, o apoio incondicional que prestámos uns aos outros, através do esclarecimento de dúvidas, *feedbacks* e colaboração, foi fundamental para crescermos e melhorarmos enquanto professores. Todos mostrámos dinamismo na promoção e realização das atividades difundidas pelo grupo; capacidade de iniciativa; respeito pelos outros; responsabilidade e compromisso, tudo fatores que facilitaram o nosso trabalho conjunto e individual.

Dei o meu contributo também ao nível da comunidade escolar e da minha turma em concreto, através da assessoria à diretora de turma da mesma. Esta assessoria veio no âmbito da disciplina curricular do nosso mestrado, mas foi-nos bastante útil no sentido de nos permitir aproximar dos problemas da turma e de como atuar perante estas mesmas situações. Possibilitou-nos conhecer uma outra realidade da turma que nos ajudou também na nossa docência, pois conhecendo as necessidades dos alunos mais facilmente podemos atuar no sentido de as colmatar. Além disto, proporcionou a criação de uma relação de confiança professor-aluno mais assertiva.

Considero que consegui estabelecer uma ótima relação com todos os atores pertencentes à comunidade escolar, desde a direção, passando pelos restantes professores da escola, até ao pessoal não docente, que sempre se disponibilizou de forma veemente para nos ajudar.

4.5. Justificação das Opções Tomadas

Achamos pertinente referir as tomadas de decisão mais relevantes ao longo do estágio, embora já tenhamos mencionado algumas no decorrer deste documento.

O pilar de todo o trabalho sustenta-se no planeamento a médio-longo prazo, que posteriormente se ramifica em planos imediatos. Assim, tudo começa com o plano anual até chegarmos ao plano de aula e conseqüente organização da intervenção pedagógica.

As questões referentes à avaliação e planeamento já foram referidas anteriormente, pelo que focarei a minha atenção agora na justificação das decisões tomadas na intervenção pedagógica.

Nas primeiras aulas, e até estar consolidado, destacámos as regras de funcionamento das aulas e de segurança, bem como a criação de rotinas (locais de reunião para a instrução, sinais de reunião, questões de organização, etc). Desta forma pudemos controlar os alunos desde cedo, possibilitando futuras aulas mais tranquilas e fluídas.

Optámos por adotar posicionamentos e deslocações estratégicas, possibilitando um controlo ativo da prática dos alunos, através de uma observação global de toda turma, que me permitiram intervir quando necessário e interagir com eles de forma a fornecer os *Feedbacks* (FB) adequados.

No que respeita à utilização de FB pedagógicos, estes estiveram sempre presentes e foram bastante frequentes, pois considero ser a ferramenta fundamental para conduzir o aluno a melhorar a sua performance. Contudo, nem todos foram no sentido de corrigir, sendo muitas vezes utilizados também com o intuito motivacional, elogiando e encorajando a prestação do aluno. É importante acompanhar a consequência do FB, ou seja, fechar o ciclo de *feedback* (emitir um FB, seguir a execução do aluno, intervir de novo através da emissão de novo FB), para perceber se o FB surtiu o efeito desejado.

Relativamente à instrução, tentámos utilizar uma linguagem cuidada e adaptada à faixa etária em questão, o mais breve e objetiva possível, para não potenciar situações de indisciplina e passar rapidamente à prática.

A organização da aula passou pela divisão da mesma em parte inicial, fundamental e final, como referido anteriormente. Como forma de aquecimento (Parte inicial) demos preferência a tarefas lúdicas para motivar mais os alunos, mas que não deixassem de ir ao encontro dos objetivos propostos. Os restantes exercícios propostos foram sendo estruturados com uma sequência e progressão lógica, ou seja, partindo de exercícios/conteúdos mais simples para o mais complexo, do mais analítico para o mais composto, para que os alunos pudessem perceber o encadeamento dos mesmos.

Os alunos eram, muitas vezes, organizados em grupos de nível para haver diferenciação pedagógica, mas apenas em algumas modalidades. O intuito desta estratégia passou pelo aumento da motivação e das capacidades dos alunos, criando objetivos diferentes para cada grupo. Quando não se justificava utilizar esta estratégia, apenas se organizavam os alunos em grupos de trabalho, colaborando uns com os outros

e mantendo os mesmos grupos ao longo da aula para não se perder tempo em questões de transição.

Recorremos ao trabalho por estações em modalidades como a ginástica de solo e de aparelhos ou em UD mistas, de forma a promover constantemente estímulos diferentes, aumentar o tempo de empenhamento motor e para que os alunos não passassem muito tempo seguido na mesma tarefa. Esta opção mostrou-se eficaz para aumentar a motivação dos alunos e o seu tempo de prática, contudo revelou-se ser mais difícil de gerir para o professor, pois a sua atenção tem que se dividir por vários focos. Contudo, as vantagens que esta estratégia apresenta para os alunos sobrepõem-se às dificuldades do professor, já que este, com prática e experiência, pode suprir este obstáculo.

No campo das demonstrações, tentei que fosse um aluno a realizá-las, ficando eu liberta para as funções de docente, como o controlo da turma, referência dos critérios de êxito dos gestos ou exercícios e *feedbacks* ao modelo. O aluno escolhido seria, à partida, capaz de demonstrar corretamente o que lhe era solicitado, sendo usado como agente de ensino. A demonstração e instrução foram os principais meios utilizados para a explicação dos exercícios, recorrendo, por vezes, a imagens elucidativas.

Nas aulas foram utilizados os estilos de ensino por comando e por tarefa, porque me permitiram, como docente, colocar os alunos rapidamente em tarefa e porque a turma apresentava pouca capacidade de autonomia. Contudo, e como mote para o trabalho de investigação apresentado mais à frente, decidimos experimentar o MED (Modelo de Ensino pelo Desporto), que procura precisamente promover mais autonomia e motivação nos alunos, através da aproximação das UD a épocas desportivas. Foi um bom ensaio para os alunos e para mim, enquanto professora, pois permitiu-me compreender a importância de variar a metodologia de ensino como forma de enriquecer as aulas e motivar os alunos.

Na parte final das aulas, independentemente da modalidade em causa, tentámos organizar uma situação mais complexa e englobadora do que tinha sido lecionado no dia, seja através de situações jogadas ou de sequências de gestos técnicos. Assim, aumentámos os níveis de motivação dos alunos com a criação de competição, avaliámos a aprendizagem dos alunos em contexto de jogo/sequência e proporcionámos-lhes uma experiência mais real da modalidade.

Experimentámos ainda abordar duas matérias na mesma aula, no caso badminton e ténis de mesa, para motivar os alunos, embora seja mais exigente para o professor.

As diversas opções tomadas foram, muitas vezes, experiências para perceber quais as melhores estratégias a adotar, pois considero que o estágio serve para isso mesmo: experimentar, refletir e concluir para melhorar enquanto docente.

5. ENSINO – APRENDIZAGEM

5.1. Aprendizagens Adquiridas com o Estágio Pedagógico

As aprendizagens englobam um conjunto de conhecimentos adquiridos. O Estágio Pedagógico é um passo profissional por excelência para aprender, uma vez que nos possibilita colocar a teoria em prática e experimentar várias metodologias e estratégias de ensino. Assim, este ano foi de grande importância para mim, pois concretizei um passo relevante e retirei grande proveito disso, ajudando-me a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Inicialmente, apresentei dificuldades no domínio do planeamento, pois é necessário pensar em muitas variáveis ao mesmo tempo. É uma fase primordial, pois a partir da mesma desenvolvemos o trabalho para todo o ano letivo. A recolha de informação como a caracterização do meio; AD; caracterização da turma, entre outras, possibilitou a planificação e fez antever a intervenção pedagógica. Ainda no âmbito do planeamento, consegui também adquirir competências de reflexão e ajustamento, que me permitiram mais facilmente adequar as situações às capacidades reais dos alunos.

No que concerne à realização, e relativamente à instrução, compreendi que é necessário selecionar a informação a transmitir ao alunos, privilegiar uma linguagem objetiva e clara, a realizar em locais estratégicos, para potencializar as aprendizagens dos alunos. É fundamental definir regras e estabelecer rotinas, para que não se perca muito tempo na organização e transição das tarefas.

As aulas deverão ser estruturadas com uma sequência lógica e coerente entre os exercícios, com poucos exercícios e com elevado tempo de empenhamento motor, diminuindo o tempo de transição para dar ao aluno a possibilidade de aquisição das principais aprendizagens.

No campo dos FB percebi a importância de utilizar esta ferramenta como forma de correção e motivação dos alunos, sendo fundamental recorrer às suas diferentes formas e completar o seu ciclo, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem do aluno, promovendo uma melhoria na execução das tarefas dos alunos, bem como da sua motivação para as mesmas.

Para poder fornecer FB úteis e pertinentes é necessário que o professor realize uma observação constante da turma ao longo de todas as aulas, adote uma circulação ativa e uma posição estratégica pelo espaço de aula, permitindo observar as tarefas realizadas pelos alunos e intervir sempre que necessário, bem como dominar os conteúdos que está a lecionar.

A promoção de uma ótima relação entre professor e aluno, baseada no respeito mútuo, é essencial para a promoção de um bom clima de aula. Aprendi a ouvir os alunos, a aconselha-los e a reforçar positivamente a sua execução, levando-os a superar as suas limitações e a motivá-los, o que é importante para potencializar o sucesso das suas aprendizagens. Contudo, a utilização da autoridade, como professora, para impor o devido respeito não deve ser posta de lado, mas coexistir, lado a lado, com um bom relacionamento professor/aluno.

O controlo e a disciplina da turma são os elementos base para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser implementado com sucesso e os alunos possam tirar partido das aprendizagens. Neste sentido, tentei controlar a turma desde cedo para potencializar a minha intervenção.

A gestão dos alunos e a sua organização para os diferentes exercícios propostos passa pela sua divisão em grupos de nível ou heterogéneos, consoante os objetivos. Devemos pensar nestes pormenores no planeamento da aula, uma vez que facilita depois a fluidez e o desenrolar da aula. Optamos por grupos de nível quando pretendemos adotar exercícios diferentes para cada um, tendo em conta as suas limitações, ou preferimos grupos heterogéneos de forma que os alunos mais capacitados possam ajudar os colegas com mais dificuldades. Tanto numa estratégia como noutra o objetivo final passa por todos alunos experimentarem o sucesso.

Por fim, em relação à dimensão avaliação, aprendi que é importante o conhecimento aprofundado das matérias a lecionar. A avaliação dos alunos deverá ser realizada diariamente para nos apercebermos das limitações dos mesmos, adaptando e reformulando o planeamento, se assim se justificar. Deverá ser o mais imparcial e justa possível, e pesar várias variáveis. Além dos alunos, também é fundamental avaliarmos o nosso desempenho enquanto professores, através de uma reflexão diária, para podermos perceber quais são as nossas limitações, realizarmos e pesquisarmos novas aprendizagens e, conseqüentemente, melhorarmos a minha intervenção pedagógica.

Concluindo, realizei um conjunto de aprendizagens e adquiri um conjunto de experiências, que me permitiram evoluir e progredir, possibilitando uma futura carreira docente mais bem preparada e competente.

5.2. Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos

O docente é um dos principais responsáveis pela ação educativa do aluno e, por isso, desde início, tive que assumir um compromisso com as suas aprendizagens.

O meu papel passou por pesquisar incessantemente o conhecimento para ultrapassar algumas lacunas de formação, com o intuito de aperfeiçoar o saber nas matérias a abordar. O planeamento e a ação pedagógica tiveram como base as capacidades e dificuldades dos alunos, observadas nas avaliações diagnósticas e nas aulas seguintes, tendo como objetivo proporcionar um conjunto de situações de aprendizagem adequadas ao seu nível de desempenho. O planeamento foi sendo sempre permeável a alterações que pudessem vir das observações e avaliações, de forma a ajustar o melhor possível ao nível do aluno.

Os objetivos traçados para os alunos deveriam ser atingíveis, mas desafiantes, no sentido de permitirem que todos os alunos experimentassem o sucesso nas tarefas e, ao mesmo tempo, saíssem da zona de conforto.

Cabe também ao professor promover os domínios cognitivo e sócio afetivos dos alunos através da criação de um bom clima de aula, trabalho de cooperação, competições saudáveis, inculcando autonomia, responsabilidade, sociabilização e o respeito pelas diferenças, bom relacionamento entre alunos e entre professor-aluno, bem como a transmissão de valores e ideais da nossa sociedade. A capacidade reflexiva do aluno foi estimulada em cada matéria, através da participação dos alunos e do teste escrito final.

Na preparação e na realização das aulas, o professor deve ter sempre em consideração as questões relativas à segurança dos alunos, explicando as principais regras a adotar pelos alunos na aula de Educação Física.

No final da abordagem de cada UD, no geral, os alunos conseguiram alcançar um nível superior relativamente ao seu nível inicial, ou seja, consegui promover a evolução dos alunos, embora não tenha sido evidente em todos eles. Porém, essa evolução só foi possível porque a intervenção teve em consideração as capacidades e dificuldades da turma e de cada aluno individualmente.

O reforço positivo em resposta à sua performance e o acompanhamento ativo através da emissão constante de FB foi essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e motivação dos alunos.

Os compromissos indicados tiveram como finalidade a melhoria das aprendizagens dos alunos, garantindo o sucesso do processo-aprendizagem. Considero que me esforcei para atingir a meta estipulada para que os alunos conseguissem alcançar os objetivos propostos e levassem as aprendizagens consigo para o futuro.

5.3. Inovação das Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas, segundo Filha (2010), definem-se como um conjunto de “estratégias pedagógicas que sejam efetivas na produção do conhecimento e que estejam em consonância com as diretrizes educacionais da educação básica, não devendo de ser centradas e compreendidas apenas na sala de aula, mas sim numa educação concebida com aprendizagem constante, que investe na aquisição de novos conhecimentos, novas estratégias, e de uma forma contínua que melhore as aprendizagens dos alunos”. Assim, para a minha prática pedagógica, tentei criar aulas diferentes, com exercícios que apelassem ao fator lúdico, sem, contudo, perder a noção do objetivo do mesmo.

Como já referido anteriormente, em algumas matérias realizou-se trabalho diferenciado, utilizando exercícios distintos para cada grupo de nível, mas promovemos também o trabalho de cooperação entre alunos com diferentes níveis de desempenho, de forma que se ajudassem mutuamente.

Desenvolvemos a prática de multimatérias dentro da mesma aula, bem como o trabalho por estações, de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Recorremos a exercícios analíticos no início da aula, culminando com situações jogadas. Experimentei, ainda, a implementação do MED com o intuito de promover mais autonomia e responsabilidade aos alunos, aliado ao fator motivacional de se alterar o estilo de ensino da aula.

Houve algumas aulas (final de período) que dei a conhecer modalidades que os alunos ainda não tinham vivenciado. Desta forma, possibilitei o aumento do seu leque de conhecimentos, bem como a experimentação de algo novo, como foi o caso do Softball.

Estas práticas pedagógicas inovadoras foram fundamentais, pois permitiram aos alunos o desenvolvimento de competências. Apesar disso, a falta de experiência, inibiu-

me, em certos momentos, de aplicar essas práticas por não saber o resultado das mesmas e por poder colocar em causa as aprendizagens dos alunos.

6. FORMAÇÃO

6.1. Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução/Dificuldades a Resolver no Futuro ou Formação Continua

“Não lhe dê o peixe, mas dá-lhe uma cana e ensina-o a pescar” – Provérbio Chinês

O Estágio foi o momento de novas experiências e aquisição de competências fundamentais para o meu futuro como docente. Contudo, foi também um momento de dúvidas e incertezas, onde surgiram muitas dificuldades. O trabalho de pesquisa e a colaboração dos restantes colegas do Núcleo de Estágio, bem como do orientador de estágio foi fundamental para me ajudar a ultrapassar as principais dificuldades.

O primeiro grande obstáculo com que me debati prendeu-se com o planeamento, pois englobava a integração e articulação de inúmeros documentos e tarefas que deveriam ser realizadas, para que se pudesse adequar o planeamento às características dos alunos, ao contexto e ao espaço. A resolução deste problema passou pela leitura de vários documentos, como o PNEF, a caracterização da turma, o *roulement*, bem como uma elevada capacidade organizativa. Sabíamos que o planeamento não era estanque, mas é uma linha orientadora importante e que deve ser cuidadosamente pensada.

No seguimento do planeamento surge a definição de objetivos a serem alcançados pelos alunos e a escolha dos exercícios mais adequados para a sua concretização. Não foi fácil adaptar os objetivos a diferentes grupos de nível, escolhendo ao mesmo tempo objetivos atingíveis mas desafiantes. Com o conhecimento da turma, das matérias e com a orientação do Coorientador, esta dificuldade foi superada.

Passada a fase do planeamento, deparámo-nos com a problemática da realização. Todas aquelas rotinas que uma aula exige, no princípio do ano letivo, custaram um pouco a adquirir, pela minha pouca experiência, mas facilmente foram superadas com o passar das aulas, onde ganhei confiança e mais à vontade na docência.

No que se refere à intervenção pedagógica, as principais dificuldades passaram por conseguir acompanhar e dar atenção a todos os alunos, principalmente no trabalho organizado por estações ou com diferenciação pedagógica, já que com muitas tarefas a acontecer ao mesmo tempo é difícil dar feedbacks a todos os alunos. Tentei, então, adotar

primeiramente um posicionamento em que visualizasse todos os alunos e circular exteriormente a eles, de forma a perceber quem necessitava de mais ajuda e, aí, iria intervir de modo mais individualizado.

Uma preocupação minha prendeu-se com a tentativa de arranjar estratégias que promovessem o aumento da motivação dos alunos para a prática da disciplina, pois, no geral, a turma não apresentava elevados índices de motivação. Uma delas passou por adotar, no segundo período, o MED para efeitos de investigação da promoção do mesmo sobre esta temática. Considero que variar as metodologias e estratégias utilizadas, bem como a introdução de modalidades diferentes influencia positivamente este aspeto. Tenho noção, agora, que as formas lúdicas e situações jogadas são as preferidas dos alunos e permitem uma melhor integração dos conteúdos lecionados.

Não tive problema no controlo do tempo de aula ou dos exercícios, nem com a emissão de FB. A prática pedagógica que tive até agora, apesar de diminuta, ajudou-me bastante nestes dois aspetos. Sentia-me bastante à vontade a fornecer feedbacks e via grande retorno da parte dos alunos após os mesmos.

A avaliação foi uma questão que levantou muitas incertezas e receios. Primeiramente a escolha de um instrumento que permitisse a recolha eficaz da informação e depois fazer o julgamento das ações dos alunos, sem injustiças. Percebi que uma observação ativa e regular dos alunos facilita bastante a avaliação final, pois, através desta, temos noção de como é o processo de aprendizagem do aluno, a sua evolução, o seu comportamento ao longo das aulas, sendo que no final apenas necessitamos de esclarecer algumas dúvidas e pesar todos os fatores. Para o final, todo este processo foi sendo cada vez mais natural e saindo de forma mais fluída.

Refletir é um método que implica alguma maturação e consciência das coisas, mas é algo que bem utilizado é fundamental para melhorarmos a nossa futura prestação. No início este procedimento não era tão fluído, mas com o tempo tive mais facilidade em me aperceber naquilo que tinha errado e no que tinha corrido bem, permitindo a correção e o melhoramento para as minhas próximas intervenções. As reflexões conjuntas com os meus colegas e orientador de estágio também foram um apoio importante, pois uma opinião de quem está exterior é sempre relevante.

Outra questão que gostava de sublinhar é o facto de, por questões burocráticas, não ter podido realizar duas ideias que tinha em mente desde o início do ano. A primeira consistia em criar um núcleo de desporto escolar de Badminton, modalidade em que tenho

conhecimentos mais aprofundados visto que já fui praticante federada. Gostaria de ter levado a cabo esta iniciativa, uma vez que me iria permitir passar pela experiência de um professor de desporto escolar, desenvolver características de treinadora e poder dar a oportunidade aos alunos de vivenciarem esta modalidade de forma mais aprofundada, pois verifiquei haver alunos com boas capacidades na mesma. O meu orientador da escola alertou-me para o facto de os núcleos de desporto escolar serem organizados no ano letivo anterior, pelo que não tive hipótese de seguir com a ideia avante. A outra atividade que gostava de ter organizado era levar a minha turma a experimentar uma aula de surf. Transmiti a minha intenção ao orientador e à diretora de turma, mas tanto um como outro consideraram a ideia um pouco difícil de concretizar por falta de datas/horários e porque havia custos implicados. E assim me vi emperrada entre as teias da burocracia e as dificuldades inerentes à persecução de uma iniciativa.

Muitas das dificuldades encontradas ao longo deste ano foram ultrapassadas através da procura de conhecimento e de soluções para os obstáculos. Assim, é importante percebermos que a formação deve ser contínua e que nos devemos manter atualizados, em constante procura de conhecimento.

A superação, seja em que campo for, só é possível se nos obrigarmos a passar pelas situações que tememos e em que temos mais dificuldade. A nossa evolução, enquanto profissional e ser humano, passa também por errar e tirar ilações desses mesmos erros. Aprendi imenso com experiências que fiz e com os desafios que me foram surgindo.

7. APROFUNDAMENTO DO TEMA

7.1. Enquadramento Teórico

7.1.1. Ensino dos JDC

Os Jogos Desportivos Coletivos, adiante designado de JDC, englobam entre outras, modalidades o Andebol, Voleibol, Futebol e Basquetebol.

De acordo com Mesquita & Graça (2002), os JDC devido à riqueza de situações que proporcionam constituem um meio educativo por excelência. Através da sua prática são desenvolvidas capacidades em vários planos, nos quais, salienta-se o tático-cognitivo, o técnico e o sócio afetivo, ao mesmo tempo que a necessidade de jogar em equipa fomenta as relações grupais, essencial para saber estar em sociedade.

Bayer (1994) defende que os JDC representam uma forma de atividade social organizada, uma forma de exercício físico de carácter lúdico, onde os participantes

constituem duas equipas, que se encontram numa relação de adversidade típica, não hostil, a que chamamos de rivalidade desportiva. Gréhaigne (2001) caracteriza os JDC como uma relação de oposição em que se tenta coordenar as ações para recuperar, conservar e transportar a bola para as zonas de finalização com o objetivo de conseguir o objetivo máximo do jogo. Assim, as equipas em confronto direto formam duas entidades coletivas que planificam e coordenam as suas ações para agir uma contra a outra, cujos comportamentos são determinados pelas relações antagónicas Ataque-Defesa.

Garganta (2002) afirma que os JDC “ocorrem num contexto de variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, no qual as equipas em confronto, disputando objetivos comuns e semelhantes, lutam para gerir, em proveito próprio, o tempo e o espaço, realizando em cada momento ações reversíveis de sinal contrário (ataque – defesa) alicerçadas em relações de oposição-cooperação”.

Na escola, relativamente ao ensino dos JDC, Garganta (1997) alude à necessidade de construir, nas fases iniciais da aprendizagem, uma metodologia transversal que beneficie a assimilação de princípios comuns aos JDC. A aparente simplicidade do jogo e a sua lógica interna contêm em si um vastíssimo quadro de variáveis físicas, técnico-táticas, psicológicas e sociológicas, tornando-se necessário, como refere Castelo (1994), que estas se desenvolvam de acordo com um processo correto e coerente de observação e análise do conteúdo do jogo.

7.1.2. Modelo Tradicional VS Modelo de Educação Desportiva

Os modelos de ensino são alvo de várias análises e discussões de diversos autores. Na EF têm-se realizado vários estudos sobre aquele que trará mais vantagens para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Segundo Mesquita & Graça (2006) o modelo de ensino tradicional é o mais utilizado em EF, como também o modelo com longa história. Chicati (2000) efetuou um estudo descritivo, que evidencia que os alunos consideram que as aulas de EF não são motivadoras, uma vez que a abordagem da disciplina baseia-se nos mesmos conteúdos e no método tradicional. No seguimento, Maggil (1984) refere que a motivação é essencial para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois possui um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento.

Vários autores têm desenvolvido modelos de ensino que visam a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No caso concreto do MED, Siedentop, Hastie & Mars (2011) defendem que o modelo permite, ao nível instrucional, expressar-se de modo mais inclusivo e centrado no aluno. Por outro lado, a nível curricular, possibilitará aprendizagens contextualizadas, autênticas e relevantes para os alunos, na qual o professor conduzirá a sua intervenção no sentido de uma gradual autonomia e responsabilização por parte dos alunos, utilizando estilos ensino menos diretivos e, como estratégias, jogos desportivos simplificados (jogos reduzidos) e regras alteradas/condicionadas.

O Modelo de Educação Desportiva de Siedentop foi criado com o objetivo de tornar os estudantes desportivamente competentes, desportivamente cultos e desportivamente entusiastas. Este autor coloca a aprendizagem de um desporto em ambientes semelhantes à realidade, onde os estudantes aprendem atribuindo significado à sua participação e favorecendo as relações interpessoais entre os indivíduos numa aprendizagem cooperativa.

O Modelo de Educação Desportiva é, então, um modelo de aprendizagem cooperativa, pois requer a cooperação e interdependência entre os alunos nas suas estruturas de tarefas, objetivos e de recompensa. Este modelo caracteriza-se pelo facto de os alunos trabalharem em equipa, de forma equilibrada, incorporando alunos de diferentes rendimentos, etnias, culturas e género, sendo os sistemas de recompensa orientados para o grupo e para o indivíduo.

Assim, o MED implica uma reformulação notável nos papéis a desempenhar pelo professor e alunos (Siedentop e outros, 2011). Neste caso, os alunos não são simplesmente chamados a executar o papel de jogadores sob a orientação do professor, mas possuem uma participação ativa na construção do processo ensino-aprendizagem, efetuando um conjunto de trabalhos ligados ao âmbito da prática desportiva.

Siedentop (1994) procura recriar um contexto desportivo idêntico ao real, com características fundamentais do desporto institucionalizado a serem adotadas: a temporada desportiva, a filiação, a competição formal, a realização de registos afins, a festividade e o evento culminante.

Neste sentido, procuramos evidenciar os resultados relativos às perceções e motivações dos alunos referentes à vivência de uma unidade de ensino do MED nas modalidades coletivas referidas.

7.2. Problemática Geral

Segundo Siedentop (1996) diversos formadores ligados à área da EF revelam a sua preocupação e apreensão relativamente ao estatuto da disciplina de EF na escola. Graça (1997) considera que a EF se enquadra no dominado curriculum das multiactividades, em que se aborda um pouco de tudo e, no final, o retorno em termos de aprendizagem e evolução é diminuto, permanecendo os alunos num estado constante de iniciação. Para Siedentop (2002) o tempo disponível não permite que os alunos obtenham o necessário desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas, de forma a permitir retirar entusiasmo gerado pela prática desportiva.

De acordo com Siedentop (1994) acreditamos que, a EF não deverá somente ensinar a perícia e estratégia aos alunos/jovens, mas também educá-los e apostar na sua própria formação desportiva, que só será possível através do MED.

Desta forma, aplicámos o MED durante o segundo período do nosso estágio pedagógico, na turma do 9º ano, nas modalidades referidas.

Ao nível curricular, o MED procura criar condições que ofereçam aos estudantes oportunidade para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica e completa, bem como tornar as experiências mais interessantes e relevantes para todos os alunos. Ao nível da instrução, coloca no epicentro de todo o processo, o aluno, reclamando, assim, uma profunda mudança nas rotinas diárias de professores e alunos. O professor deixará de ser o protagonista, passando o aluno a ocupar o centro e a assumir esse papel. O saber deixará de ser exclusivo do professor e, nesse sentido, o professor tornar-se-á cada vez mais um animador, um motivador, que não transmitirá saberes universalmente aceites, mas que ensinará para que o aluno aprenda a aprender (Mesquita & Graça, 2006).

O aluno, segundo Silva (2011), neste processo de aprendizagem, torna-se o mentor da construção do seu próprio conhecimento. Reforça que ao ser pró-ativo na sua aprendizagem o aluno desenvolve competências e capacidades cognitivas que lhe permitem, de forma autónoma, aprender a aprender, a saber ser e a estar devidamente preparado para ao longo da vida, tomar decisões adequadas aos seus problemas. Daí o cidadão ativo e consciente será aquele que não se limita a absorver a imensa quantidade de informação que chega até si, mas reflete e produz pensamento crítico, sobre a informação exposta em qualquer momento da sua vida (Silva, 2011).

7.3. Enquadramento Prático

7.3.1. Objetivo do Estudo

Este estudo possuiu como objetivo principal, observar e verificar as percepções e motivações dos alunos relativamente à vivência de uma unidade de ensino através do MED, aplicado a alunos do 9.º ano, nas modalidades de Futebol, Andebol e Basquetebol.

Os objetivos específicos passam por: (1) verificar o impacto (ao nível das percepções dos alunos) criado pelo MED nos termos da habilidade, conhecimentos e entusiasmo; (2) analisar as percepções dos alunos perante cada uma das características funcionais do MED (temporada desportiva, afiliação, competição formal, festividade, evento culminante, registos afins).

7.4. Metodologia

7.4.1. Amostra

Este estudo teve a participação da turma de estágio do 9º ano composta por vinte e três (23) alunos, nove (9) alunos são do género masculino e quatorze (14) alunos são do género feminino, com idades compreendidas entre os quatorze (14) e os dezasseis (16) anos, com uma média de 14,39 (+/- 0,58) anos.

7.4.2. Categorias e Variáveis

Neste trabalho ao nível das percepções serão consideradas como categorias de análise as características funcionais do MED, nomeadamente: (a) a temporada desportiva; (b) a afiliação, (c) a competição formal; (d) a festividade; (e) os registos estatísticos afins, e (f) o evento culminante.

Como variáveis dependentes são consideradas: (a) a aprendizagem cooperativa; (b) a ênfase na melhoria; (c) as percepções de escolha; (d) as percepções de competência; (e) a autonomia; (f) o relacionamento e (g) o aborrecimento.

7.4.3. Instrumentos

7.4.3.1. Questionário das percepções dos alunos

No final da época desportiva foi aplicado aos alunos um questionário (anexo 5) traduzido e adaptado do Physical Education Season Survey (Mohr, e outros, 2003; Hastie & Sinelnikov, 2006), um estudo destes autores sobre percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física e da sua evolução com as mesmas.

Após a adequação deste instrumento ficaram assegurados os nossos propósitos de questionamento, ou seja, analisar as percepções dos alunos após terem vivenciado uma unidade de ensino MED nas modalidades de Andebol, Futebol e Basquetebol, em termos das habilidades, conhecimento e entusiasmo, tal como verificar as percepções relativamente às características funcionais do MED.

O questionário, como refere Coutinho (2008), é uma técnica com características mais abrangentes e que permite avaliar vários constructos. A escolha desta técnica facilita a recolha e análise dos dados, de tal forma, que as informações pretendidas podem ser obtidas de uma maneira rigorosa (Fortin, 1999).

Este questionário (Anexo 4) apresenta-se como um questionário de tipo misto, isto é, apresenta questões de diferentes tipos, abertas e fechadas (Hill & Hill, 2002).

7.4.3.2. Questionário das Motivações

Para complementar a informação acerca das percepções dos alunos foi aplicado, no princípio e no final da unidade de ensino, um questionário relativo às motivações (Anexo 5), desenvolvido por Ntounamis (2001), traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Fernandes (2003).

O questionário apresenta-se com questões fechadas e é constituído por 23 itens, agrupados por características a avaliar nas aulas de EF, sendo a sua importância indicada pelos sujeitos numa escala de 1 a 5 valores (1=Discordas; 2=Concordas pouco; 3=Concordas no Geral; 4=Concordas Bastante; 5=Concordas Plenamente) para as dimensões de cooperação, melhoria auto-referenciada e escolha. Para as dimensões de competência, autonomia, relacionamento e aborrecimento a sua importância foi indicada pelos sujeitos numa escala de 1 a 7 valores (1=Discordas Plenamente; 2=Discordas; 3=Nem discordas nem Concordas; 4=Concordas Pouco; 5=Concordas no Geral; 6=Concordas Bastante; 7=Concordas Plenamente).

7.5. Plano de Ação

A estruturação da unidade temática (época desportiva) para o ensino das modalidades coletivas foi desenhada considerando as características do MED, mas tendo em conta que lecionámos 3 modalidades diferentes através deste modelo, ao contrário do que seria habitual, pelo que tivemos que adaptar a estrutura do mesmo para que tal fosse possível. Assim, foi construído um plano de ação que permitisse valorizar a aquisição de

competências e conhecimentos dos nossos alunos. A época desportiva destes desportos foi planeada obedecendo a uma matriz de operacionalização de tarefas em diferentes momentos de ação. Em cada uma das ações, existiam diversas tarefas a realizar.

No decorrer da época desportiva, o professor-estagiário teve que se preparar para enfrentar constrangimentos, quer sejam de índole processual ou contextual, que condicionam efetivamente a época desportiva. Assim, deve existir uma reflexão constante, e diária, de modo a efetuar uma deteção das necessidades e respetivo (re)ajuste.

Apresentamos, de seguida as respetivas Ações com a descrição das tarefas a realizar.

Ação 1	Seleção do Desporto Caraterização da Turma
Ação 2	Elaboração das Equipas Papéis a desempenhar dentro da equipa
Ação 3	Formato da Competição Espaço / Equipamento Duração da época
Ação 4	Competição Diária Tarefas da Instrução
Ação 5	Quadro Competitivo
Ação 6	Evento Culminante Entregas de prémios; Convívio entre todos os intervenientes do projeto.

Tabela 1 - Plano de Ação do MED

Este estudo representou a nossa primeira investigação educativa e a primeira experiência que realizámos de implementação deste modelo (MED) numa situação real de ensino. Após verificar que o modelo tradicional era o modelo mais utilizado nas aulas de EF foi definida, planeada e operacionalizada uma unidade de ensino de Futebol, Andebol e Basquetebol desenhada segundo o MED, possibilitando-nos, assim, analisar as perceções e motivações dos alunos, relativamente às características fundamentais deste modelo de ensino, face aos tradicionalmente utilizados nas aulas de EF.

Inicialmente foi efetuada uma AD identificando o nível geral dos alunos e as necessidades evidenciadas relativamente às modalidades em questão, designadamente, nas vertentes técnicas e táticas. Através da avaliação foi possível constituir equipas equilibradas, formando grupos heterogéneos. Após esta etapa foi transmitido aos alunos a forma como se iria desenrolar toda a época desportiva e respetivo processo de ensino-aprendizagem. Foi explicado o que era pretendido com este modelo, bem como os diversos papéis e funções que cada aluno iria desempenhar ao longo da época. Muitos alunos mostraram-se surpresos com a ideia, mas entusiasmados.

Referimos, ainda, a forma como se iria organizar e desenrolar o quadro competitivo, como decorreriam os jogos, a duração de cada jogo, assim como, as equipas de serviço. A satisfação, motivação e entusiasmo dos alunos pela participação no torneio foi evidente, tendo um contributo decisivo o facto de os alunos poderem passar por as diversas funções que estavam previamente planeadas e estipuladas.

Relativamente à fase de instrução e de compreensão das modalidades, de acordo com o mencionado no plano de ação, começou-se por aplicar, as formas simplificadas de jogo, com o intuito claro de aumentar e estimular as capacidades dos alunos face aos aspetos técnicos e táticos de cada uma, assim como uma melhor compreensão das funções e regras, de modo a desenvolver e aumentar a interação entre os alunos. As modalidades foram lecionadas de forma intercalada, alternando semanalmente entre as três, por um lado devido ao roulement existente e por outro para que os alunos não desmotivassem. Nesta fase, averiguou-se que os alunos se interessavam pelo jogo e respetivas funções a desempenhar durante a época desportiva.

As modalidades estavam distribuídas e organizadas da seguinte forma: numa semana praticava-se, por exemplo, andebol na aula de 45 minutos, basquetebol na primeira parte da aula de 90 minutos e jornada de andebol na segunda parte dessa mesma aula. Apenas nas modalidades de andebol e futebol se realizaram jornadas competitivas, uma condição imposta pelo número reduzido de aulas para aplicação do modelo em três modalidades diferentes. Na semana seguinte procedia-se de igual forma, mas para a modalidade de futebol (mantendo também o basquetebol).

Senti que os alunos construía o seu processo ensino-aprendizagem, gozando de autonomia, fazendo questões pertinentes relativamente à modalidade (regras, técnica, etc.) e, inclusivamente, apresentado pesquisas/trabalhos efetuadas sobre a modalidade. Os alunos vivenciaram as diferentes tarefas existentes, principalmente a de treinador, a que exigia maior dedicação e empenho por parte dos mesmos.

A época desportiva encerrou com a realização do evento final, que foi o culminar de todo um ciclo de ações, conforme indicado no plano de ação. As duas equipas com mais pontos no total das jornadas disputaram a final, na modalidade de futebol, sendo que a terceira ficou responsável pela organização do mesmo evento. No final todos os alunos receberam rebuçados como recompensa pelo seu esforço.

7.6. Análise de Resultados

7.6.1. Análise Geral – Questionário das motivações

Após a aplicação dos questionários das motivações, antes e depois do MED, obtivemos o seguinte resultado:

Variável	N	Média	Desvio	Média	Desvio	T
		Antes	Padrão	Depois	Padrão	Teste
MédiaCoop	23	3,40	0,45	3,53	0,33	0,205
MediaMel	23	3,98	0,06	3,91	0,16	0,555
MediaEsc	23	3,52	0,23	3,67	0,08	0,830
MediaComp	23	3,78	0,40	4,07	0,60	0,477
MediaAut	23	3,61	0,52	3,79	0,21	0,662
MediaRel	23	4,28	0,28	4,21	0,03	0,813
MediaAbort	23	3,04	0,02	3,16	0,03	0,050
Perg3	23	4,43	1,88	4,76	2,33	0,410
Perg4	23	4,17	1,61	4,65	1,90	0,315
Perg5	23	4,52	1,56	5,24	1,99	0,220

Tabela 2 - Dados do questionário das Motivações (grau significância de 0,05)

A variável Cooperação/Trabalho em equipa melhorou com a aplicação do MED, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas ($p=0,205$).

No factor melhoria das capacidades ou sobre o incentivo do professor em melhorar a capacidade dos alunos não houve aumento com o MED, embora, mais uma vez, não sendo significativo estatisticamente ($p=0,555$).

Sobre a possibilidade de os alunos poderem escolher aquilo que querem fazer ou planear as mesmas existiu uma ligeira melhoria, sem ser significativa ($p=0,83$).

A percepção que os alunos têm sobre a sua própria competência nas aulas de EF foi valorizada, embora não significativamente ($p=0,477$).

Para a componente de autonomia nas aulas de EF, nomeadamente o poder de decisão sobre aquilo que acha que deve trabalhar nesta disciplina, foi ligeiramente incrementado, mas de forma não significativa ($p=0,662$).

O factor relacionamento com os outros através da aula de EF teve um decréscimo muito ligeiro (piorou), embora não expressivo ($p=0,813$).

No que diz respeito ao aborrecimento houve um aumento do mesmo após o MED, com diferenças estatisticamente assinaláveis ($p=0,05$).

Na pergunta 3, “Tenciono praticar desporto ativamente e exercício vigoroso durante pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola, nas

próximas 4 semanas”, houve um aumento desta intenção, embora de forma não significativa ($p=0,410$).

A pergunta 4, “Planeio praticar desporto ativamente e exercício vigoroso, durante pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola durante as próximas 4 semanas com a seguinte regularidade:”, teve também uma ligeira melhoria, embora sem significado estatístico ($p=0,315$).

A última pergunta: “Espero ser capaz de praticar desporto ativamente e exercício vigoroso pelo menos durante 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola nas próximas 4 semanas” obteve um aumento da intenção, sem valor significativo ($p=0,220$).

7.6.2. Análise Geral – Questionário das Perceções

O questionário das perceções, passado no final da aplicação do MED, pretendia compreender se os alunos gostaram de passar por esta experiência e se aprenderam com o mesmo. O questionário era constituído por 12 perguntas, com uma escala de 1 a 5 (até à pergunta 7) e de 1 a 10 (a partir da pergunta 8), de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente, respetivamente.

Questionário das Perceções						
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	P
Perg1-Gostei do Modelo de Educação Desportiva, porque teve maior número de aulas que as restantes modalidades.	20	2	5	3,45	,826	
Perg2-Gostei de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva.	20	1	5	3,40	1,465	
Perg3-Gostei da forma como foi distribuído o tempo destinado aos treinos da equipa e às competições formais ao longo da época desportiva.	20	2	5	3,80	,951	
Perg4-Gostei do evento culminante no final da época desportiva.	20	1	5	3,55	1,050	
Perg5 - Gostei de ter acesso às minhas pontuações e registos estatísticos e aos da minha equipa.	20	1	5	2,90	1,410	
Perg6 - Gostei do carácter festivo da época desportiva, nomeadamente dos nomes das equipas, apresentações de jogadores, estatística, comentadores, etc.	20	3	5	3,60	,754	
Perg7 - Aprendi muito sobre as modalidades, através do Modelo Educação Desportiva nas aulas de Educação Física.	20	3	5	3,90	,852	
Perg8Antes - Classifica de 1 a 10 o teu nível de habilidade para as modalidades desportivas em que aplicámos o MED.	20	3	9	5,65	1,663	0,000
Perg8Depois	20	5	10	7,30	1,658	

Perg9Antes - Classifica de 1 a 10 o nível do teu conhecimento sobre as provas dessas modalidades (regras, técnicas, táticas, etc.).	20	2	9	5,55	1,638	0,000
Perg9Depois	20	4	10	6,95	1,669	
Perg10 - Classifica de 1 a 10 o quanto gostaste e participaste com entusiasmo nesta unidade de ensino.	20	5	10	7,30	2,029	
Perg11 - Classifica de 1 a 10 o quanto gostavas das aulas de Educação Física antes de teres experimentado o Modelo de Educação Desportiva.	20	1	10	6,75	2,337	0,206
Perg12 - Classifica de 1 a 10 o quanto ficaste a gostar das aulas de Educação Física após teres experimentado o Modelo de Educação Desportiva.	20	5	10	7,30	2,130	
Valid N (listwise)	20					

Como podemos verificar na tabela acima, em termos gerais, os resultados obtidos indicam que os alunos apreciaram a época desportiva lecionada através do MED, uma vez que os valores médios apresentados em todas as questões são superiores a 3 (numa escala de 1 a 5). A exceção verifica-se na pergunta 5, cuja média não atinge o nível 3.

Nas Tabela 3 - Dados dos questionários das Perceções (grau de significância de 0,05)

restantes perguntas, além da média ser sempre superior a 5, verificam-se melhorias entre o início e o fim da aplicação deste modelo, sendo que destas são estatisticamente significativas as das perguntas 8 e 9 ($p=0,00$).

7.7. Discussão dos Resultados

7.7.1. Questionário das motivações

Com o intuito de complemento das perceções dos alunos sobre uma unidade de ensino MED, neste ponto apresenta-se uma análise aprofundada a cada variável.

Na componente de Cooperação e ênfase do professor de EF na melhoria auto-referenciada dos alunos, como já referimos na análise dos resultados, houve uma ligeira melhoria não significativa da média das classificações.

Considero que o trabalho colaborativo e cooperativo em pequenos grupos gera mais sucesso que o ensino de massa, dirigida ao grande grupo turma. Para além disso, este tipo de ensino envolve emocionalmente os alunos.

É frequente encontrar testemunhos de alunos que referem a afiliação como o fator que ajuda a melhorar o desempenho e promove a inclusão (KINCHIN, 2001; KINCHIN ET AL., 2004; MACPHAIL & KINCHIN, 2004; MACPHAIL ET AL. 2008), sendo identificada como

uma das características mais atraentes do modelo (GRANT ET AL.,1992; BENNETT & HASTIE, 1997; O'DONOVAN, 2003).

Estes dados convergem com Sprinthall & Sprinthall (1993) citados por Pereira, Carreiro da Costa & Alves Dinis (1998) no qual os autores defendem que existe uma simbiose entre a motivação e a aprendizagem, sendo consideradas as variáveis motivacionais como cruciais no processo académico do aluno.

Nesta linha de pensamento, parece existir uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem, na medida em que se a motivação afeta a aprendizagem, o inverso também se verifica, ou seja, a aprendizagem suscita um acréscimo da motivação para chegar mais além (Magill, 1984).

Não obstante, Maggil (1984) refere que a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Neste caso, nas aulas de EF, os alunos sem a presença da motivação não exercem as atividades.

Para Witter & Lomônaco (1984) citado por Chicati & Martins Júnior (2001), a falta de motivação do professor afeta diretamente o aluno, pois é o docente a pessoa na escola que tem o maior contato com os discentes. A relação estabelecida entre o professor e a turma é única, depende unicamente das perceções que os alunos têm deste, do seu comportamento, de como se expressa e comunica com eles. Depois vão-se estabelecendo relações entre o professor e os diversos membros da turma, que fazem os comportamentos e atitudes destes evoluírem no sentido que o primeiro pretende.

No estudo de Grant (1992), os professores relataram que o MED aumentou o nível de interação e cooperação entre os alunos e serviu para mudar o seu pensamento sobre como os objetivos mais gerais da educação centrada no aluno, como o desenvolvimento pessoal e social, poderiam ser alcançados. Os professores perceberam que o modelo estava a "desenvolver qualidades como liderança, trabalho em equipa, de apoio e de busca ativa de participação socialmente responsável e equitativa para além do que era evidente no ensino anterior" (ALEXANDER et al.,1996, p. 37).

No estudo desenvolvido por Wallhead, Garn & Vidoni (2012) foram encontradas evidências que sugerem que a exposição prolongada às características pedagógicas do MED desenvolve ligações sociais nos alunos que promovem a aprovação social entre pares. Essas ligações confirmam a sua satisfação pela experiência do MED e influenciam a sua decisão de participar em atividades extracurriculares.

Apesar das evidências de que o modelo é eficaz no desenvolvimento de habilidades do domínio pessoal e social, em especial no seu contributo para o aumento da interação e cooperação entre os alunos (GRANT, 1992; POPE & GRANT, 1996; ALEXANDER et al., 1996; PILL, 2008), alguns estudos destacam a ocorrência de comportamentos sociais negativos durante a competição (BROCK, ROVEGNO, & OLIVER, 2009; ENNIS, 1999; CURNOW & MACDONALD, 1995), nomeadamente em alunos com maior estatuto, tendo os autores encontrado uma série de casos em que as opiniões de certos alunos foram silenciadas.

Os dados relativos à variável melhoria indicam que o MED não ajudou os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, havendo mesmo um decréscimo.

Browne, Carlson e Hastie (2004) e Pritchard et al. (2008) realizaram estudos comparativos entre o MED e o modelo tradicional. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram melhorias significativas no seu conhecimento do jogo, bem como nas habilidades técnicas, em ambos os modelos. Além disso, os alunos que vivenciaram o MED apresentaram ganhos significativos na aprendizagem percebida e desenvolveram uma melhor compreensão do jogo.

Contudo, num estudo desenvolvido por Hastie (2008) verificou-se que os alunos, durante 30 aulas de ultimate freebee, não registaram progressos individuais, no passe e na receção. Entre as possíveis explicações para esta fragilidade, Hastie (1998) identificou o sistema instrucional do MED, como um potencial problema no controlo do conhecimento do conteúdo de ensino, dado que um dos alunos desempenha a função de treinador, o que exige domínio do conteúdo a ensinar. O facto de serem bons jogadores, em nada quer dizer que sejam bons treinadores, e portanto, incapazes de fornecer qualidade ao processo de ensino e à emissão de feedbacks

Na variável **percepções de escolha**, a média evoluiu depois da aplicação do MED, o que nos indica que os alunos tiveram possibilidades de escolher as suas tarefas e atividades nas aulas de EF, assim, como tiveram possibilidade de planear as suas atividades e selecionar as atividades que pretendiam participar.

No que concerne à **competição**, os dados indicam-nos que os alunos se sentem satisfeitos com a sua prestação nas aulas de EF. Relatos de professores (GRANT, 1992) e reflexões dos alunos (PRITCHARD et al., 2008; BROWNE, CARLSON, & HASTIE, 2004; POPE & GRANT, 1996; CARLSON, 1995) fornecem algum suporte acerca da eficácia do

MED no desenvolvimento da competência de jogo no aluno, potenciado pela presença da competição ao longo das aulas (ALEXANDER, 1996). Esta perspetiva foi refletida também por professores de um estudo australiano que sugeriu que os resultados cognitivos, tais como melhor compreensão de regras e estratégias, tornaram-se evidentes pela presença diária de competição (ALEXANDER et al., 1996).

Relativamente à **autonomia**, pelos resultados obtidos, considera-se que os alunos não se sentiram muito libertos para opinar acerca das técnicas que queriam desenvolver nas aulas de EF, contudo a média melhorou um pouco depois da aplicação do MED.

De acordo com Mesquita (2010) citando Pereira, Mesquita & Graça (2009), o facto de conceder aos alunos espaço de autonomia, requer uma elevada responsabilização, sob pena das tarefas de prática deslocarem-se para algo desprovido de significado, ausente dos propósitos que as sustentam.

Segundo Mesquita, Graça, Gomes & Cruz (2005) citados por Mesquita (2010), a intensificação do compromisso e da responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem permite uma maior autonomia na procura de soluções e na adoção de comportamentos substantivos, o que se reflete em ganhos positivos na aprendizagem.

A autonomia conferida ao aluno neste modelo desperta a atenção dos investigadores, dada a necessária responsabilização dos alunos nas tarefas desenvolvidas sob o risco de se verificarem comportamentos desviantes, quer a nível disciplinar, quer a nível da alteração dos valores (METZLER, 2000; HASTIE, 2006; MITHER & ZHU, 2011).

A questão do **relacionamento** entre os alunos permite auferir que estes concordam que as aulas de EF lhes possibilita a interação com outros alunos e que as diferentes atividades na aula de EF permitem que se relacionem mais com os outros alunos. Contudo, com a aplicação do MED houve uma ligeira diminuição da média da classificação, o que poderá ser um indicador que houve algum tipo de conflitos entre os alunos.

Segundo Siedentop (1994) citando Johnson & Johnson (1991) e Wynne & Walberg (1994) um fator poderoso mas ainda muito negligenciado nas comunidades de aprendizagem é a formação de grupo. A investigação mostra com consistência que os pequenos grupos exercem uma forte influência sobre os seus membros.

Estes dados convergem com a ideia de Grant (1994) citado por Siedentop (1994) que defende que a filiação revela uma influência potencialmente positiva em pequenos grupos,

justificando a procura das melhores maneiras de implementar esta estratégia pedagógica em todos os níveis da EF.

No estudo desenvolvido por Wallhead, Garn & Vidoni (2012), foram encontradas evidências que sugerem que a exposição prolongada às características pedagógicas do MED desenvolve ligações sociais nos alunos que promovem a aprovação social entre pares. Essas ligações confirmam a sua satisfação pela experiência do MED e influenciam a sua decisão de participar em atividades extracurriculares.

No entanto, apesar das evidências de que o modelo é eficaz no desenvolvimento de habilidades do domínio pessoal e social, em especial no seu contributo para o aumento da interação e cooperação entre os alunos (GRANT, 1992; POPE & GRANT, 1996; ALEXANDER et al., 1996; PILL, 2008), alguns estudos destacam a ocorrência de comportamentos sociais negativos durante a competição (BROCK, ROVEGNO, & OLIVER, 2009; ENNIS, 1999; CURNOW & MACDONALD, 1995), nomeadamente em alunos com maior estatuto, tendo os autores encontrado uma série de casos em que as opiniões de certos alunos foram silenciadas.

A última variável procura avaliar se os alunos consideram as aulas de EF aborrecidas. Neste caso, apesar de ser a mesma escala para as respostas, esta funciona ao contrário devido à forma como as perguntas foram colocadas. Assim, a média ser baixa é um factor positivo.

Estes dados indicam que os alunos não sentem desejo que o jogo acabe rapidamente, que não ficam aborrecidos na aula de EF e que, na generalidade, não estão distraídos nas aulas de EF, estando a pensar e a refletir sobre o que devem realizar na aula de EF. Houve uma pequena discrepância entre pré e pós MED, sendo que após a aplicação deste modelo a média aumentou um pouco, sem contudo significar que concordam com as afirmações (média=3,16).

Nesta linha de pensamento, parece que o desafio é uma componente fundamental do sucesso. Como refere Csikszentmihalyi (1975) e Doyle (1981) citados por Siedentop (1994), quando as atividades não são desafiantes tornam-se aborrecidas ou quando o desafio é demasiado grande os alunos ficam ansiosos e tendem a evitar a atividade.

Não obstante, Siedentop (1994) defende que tentar equilibrar desafio e sucesso num grupo heterogéneo de alunos na aula de EF continua a ser uma das tarefas mais complicadas dos professores mais eficazes e eficientes.

A motivação é vista como impulsionadora do empenho e desempenho dos alunos nas aulas de EF e a principal responsável pela participação entusiástica dos estudantes (Pereira,2012).

Uma das maiores singularidades do MED reside no facto dos alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, por isso, a falta de domínio do conteúdo, por parte do professor ou a falta de preparação e capacidade de liderança dos alunos que irão desempenhar a função de capitão-treinador, são aspetos preocupantes, na medida em que a prática poderá resvalar para experiências ausentes de significado (GRAÇA & MESQUITA, 2007). Torna-se premente a análise das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio das equipas, em particular na forma como o capitão-treinador emite instrução e no modo como exerce o poder na orientação da prática (MESQUITA, 2012).

7.7.2. Questionário das perceções

Neste separador tentaremos discutir os resultados obtidos a partir do questionário das perceções, comparando-os com resultados obtidos noutros estudos, de outros autores.

Relativamente à primeira pergunta, “Gostei do Modelo de Educação Desportiva, porque teve maior número de aulas que as restantes modalidades” verificou-se uma média de 3,45 (de 1 a 5), isto é, em média os alunos não revelam grande opinião sobre esta pergunta, talvez porque, devido a fatores externos não tenha sido possível lecionar todas as aulas planeadas para este modelo. Contudo, podemos referir os dados de Brine (1994) citado por Siedentop (1996), que considera que os alunos tendem a gostar do MED, na medida em que lhes confere mais tempo para aprenderem as habilidades, valorizando a autonomia e responsabilidade, permitindo a sua própria aprendizagem através da experiência através do MED.

Estes dados concordam com Siedentop (1994), na medida em que as épocas desportivas proporcionam aos alunos maior tempo de exercitação motora e consolidação das aprendizagens, quando comparado com o modelo de ensino tradicional.

Do mesmo modo, Graça (2007) refere que se verifica uma reação positiva dos alunos e professores relativamente à extensão do tempo dedicado a uma mesma modalidade.

A utilização de unidades didáticas mais longas no MED recolhe opiniões divergentes. Se por um lado os professores estagiários a consideram positiva na medida em que permite uma maior consolidação das aprendizagens, por outro, os mesmos são da opinião

que os níveis de motivação e entusiasmo dos alunos são difíceis de manter, para além de se prejudicar a abordagem a outras modalidades (Pereira, 2012).

Conclui-se, que os alunos consideram que o MED permite aos mesmos, dispor de mais tempo de exercitação para apreender as habilidades.

Quando perguntado se tinham gostado de pertencer à mesma equipa durante toda a época desportiva verifica-se uma média 3,40, em 5, havendo respostas desde o 1 ao 5, o que indicia que alguns alunos não gostaram de pertencer à equipa em que estavam englobados.

Contudo, para os alunos que concordam com esta afirmação estes dados parecem coincidir com estudos realizados por Siedentop (1994), Grant (1992) e Brine (1994) citado por Siedentop (1996) que defendem que o MED valoriza a autonomia e responsabilidade, permitindo a sua própria aprendizagem.

Estes dados vão ao encontro do que refere Siedentop (1994) defendendo que os pequenos grupos exercem uma forte influência sobre os seus membros, que simultaneamente poderá ser uma maneira de equilibrar o desafio e potenciar o sucesso de um grupo heterogéneo de alunos na aula de EF.

Na mesma linha de pensamento, Gutierrez, e outros (2013) citando Hastie, Martinez, & Calderón (2011); Kinchin, (2006); Wallhead & O'Sullivan (2005) referem que os alunos com menores habilidades indicam agradecimento aos seus colegas de equipa que os encorajam, apoiam o seu desenvolvimento e pareceram beneficiar com as suas experiências no MED.

Resultado idêntico obteve Grant (1992) no estudo sobre o MED, no qual o autor citado por Siedentop (1996) refere que os professores reconheceram comportamentos por parte dos alunos de responsabilidade, *fair-play* e cooperação de modo a melhorar a sua prestação.

Do mesmo modo, Siedentop (1996) refere que o MED permite que os alunos trabalhem eficazmente dentro da equipa para atingir objetivos comuns.

Os alunos que referem não gostar de pertencer à mesma equipa durante todo o ano, provavelmente, terão algum tipo de conflito com alguns colegas, em particular, o que os leva a não querer fazer parte da mesma equipa. Frequentemente, na procura incessante do melhor resultado, excluía os seus colegas menos aptos, assumindo o controlo, ou então desinteressavam-se da realização das atividades propostas, desistindo de competir (Pereira, 2012).

Conclui-se que os alunos demonstraram algum agrado relativo à afiliação pois permite no aumentar a cooperação, alcançar objetivos em grupo e auxiliar os que possuem mais dificuldade.

Na terceira pergunta, “Gostei da forma como foi distribuído o tempo destinado aos treinos da equipa e às competições formais ao longo da época desportiva”, a média de respostas ronda os 3,80, o que mais uma vez indica que os alunos não têm grande noção sobre assunto, mas tendem a concordar. Estes dados indicam que, aparentemente, os alunos gostaram da forma como foi distribuído o tempo para os treinos e competições formais ao longo da época desportiva.

Estes dados vão ao encontro ao que defende Sheryle (1988) citado por Mesquita, (2010) na medida em que o autor defende que sem competição o desporto não poderia ser aquilo que é, sem competição não há desporto

Conclui-se, que o MED através da procura da contextualização desportiva, procura desenvolver um conjunto de aprendizagens e a aquisição de valores, nomeadamente, do “saber ser” e do “saber estar”.

Mesquita (2010) menciona que o valor pedagógico moldado pela competição, propicia aos alunos, condições de prática prenunciadoras da inclusão, em detrimento da exclusão, onde a cooperação e a ajuda se sobrepõem ao sucesso individual e ao vedetismo.

A pergunta 4 procura saber o que os alunos acharam do evento culminante no final da época desportiva. A média das respostas ronda os 3,55, sugerindo que os alunos tenderam a gostar do mesmo.

Conclui-se que o evento desportivo, na ótica dos alunos constitui uma experiência interessante, bem como uma oportunidade de participação e demonstração das aprendizagens apreendidas. Ficou bem patente, que este poderá ser um momento determinante, no processo ensino-aprendizagem dos alunos, criando entusiasmo para a prática desportiva.

Na 5ª questão: “Gostei de ter acesso às minhas pontuações e registos estatísticos e aos da minha equipa” obtivemos uma média de 2,90, isto porque, efetivamente, esta informação não foi passada de forma formal, apenas era referida quando perguntado. Este aspeto pode ter influenciado a resposta dos alunos. Os dados recolhidos permitem que os alunos conheçam a avaliação e cooperem entre si, de modo a melhorar como equipa, pelo que a forma como foram transmitidos deveria ter sido mais bem pensada.

Contudo, O facto de o MED recorrer a sistemas de contabilização para aferir a eficácia na responsabilização dos alunos, assim como a adoção de unidades didáticas mais longas, no sentido de aumentar o contacto do aluno com o conteúdo de ensino e, conseqüentemente, otimizar as aprendizagens, foram apontadas como fatores positivos (Pereira, 2012).

Como refere Hastie, Martinez, & Calderón (2011); Kinchin, (2006); Wallhead & O'Sullivan (2005), os professores consideram o modelo atrativo, particularmente ao observarem um maior interesse na matéria por parte dos alunos. Também apreciaram particularmente a libertação de um papel de instrução direta que por sua vez permite uma atenção mais individualizada aos alunos e a capacidade de alcançar outras tarefas pedagógicas tais como avaliação e desenvolvimento de responsabilidade pessoal e social.

A pergunta seguinte pretendia analisar se os alunos gostaram do caráter festivo da época desportiva, onde alcançámos uma média de 3,60.

Apesar de os dados parecerem positivos, os mesmos, poderiam ter sido superiores, caso o planeamento e atuação sobre este aspeto fosse mais intenso e efetivo.

O professor-estagiário assume total responsabilidade, na medida em que não mostrou muita relevância no desenvolvimento deste fator, uma vez que houve poucas aulas para nos debruçarmos sobre isto, não insistindo para a concretização da mesma.

Contudo, do pouco que houve os alunos tenderam a gostar, tornando o MED diferenciador da abordagem tradicional, como indica Siedentop (1994), remetendo os alunos para a prática contextualizada, com satisfação dos mesmos.

Seguidamente, quisemos saber se os alunos aprenderam muito sobre as modalidades em questão, através do modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física. O resultado rondou uma média de 3,90, podendo concluir-se que os alunos consideram que, através do MED, conseguem obter conhecimento da modalidade.

Indo ao encontro de Siedentop e outros (2004), o MED admite vantagens na aprendizagem devido aos alunos desempenharem funções ligadas ao âmbito da prática desportiva, designadamente, de treinador, capitão, jornalista, juiz, entre outros. Do mesmo modo, a autonomia é uma característica muito presente no MED, cabendo ao professor conduzir a sua intervenção no sentido de uma gradual autonomia e de responsabilização por parte dos alunos, utilizando estilos menos diretivos.

Estes dados, convergem com os resultados encontrados por Wallhead & O'Sullivan (2005) que referem que o impacto do MED tem sido notório nas aprendizagens dos alunos,

particularmente, ao nível do conhecimento, desempenho tático e no domínio das habilidades técnicas, sendo que o manual de equipa foi uma ferramenta importante nos conhecimentos apreendidos.

Contudo, achamos que estes valores não foram superiores, porque como refere Pereira (2012) havia alguma falta de preparação dos capitães-treinadores ao nível do conteúdo. Na sua opinião, esta questão prejudica a otimização da aprendizagem dos alunos, resvalando para experiências ausentes de significado e descaracterizadas em relação aos seus propósitos (Pereira, 2012).

A questão 8 pretendia averiguar de que forma os alunos se auto classificavam ao nível da habilidade para as modalidades antes e depois da época desportiva, comparando se alunos pensaram que houve evolução neste aspeto.

Comparando os resultados obtidos, verifica-se uma melhoria desta perceção, uma vez que a média evoluiu de 5,65 para 7,30, sendo uma diferença estatisticamente assinalável ($p=0,00$).

Estes dados parecem convergir para os resultados encontrados por Wallhead & O'Sullivan (2005), que referem que este modelo (MED) permite desenvolver as habilidades motoras, o desenvolvimento pessoal/social e atitudes dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, Siedentop (1996) citando Grant (1992) refere que os alunos através do MED assumem responsabilidade, demonstram *fair play* e cooperam de modo a melhorar a sua prestação.

Ainda, relativamente a esta temática, Siedentop (1996) defende que os alunos através do MED conseguem desenvolver habilidades e condição física específicas da modalidade, apreciar e ser capaz de executar um jogo tático e participar a um nível apropriado à sua habilidade e experiência.

A questão seguinte pretendia saber como os alunos se classificavam antes e depois do MED na vertente do conhecimento sobre as provas das modalidades (regras, técnicas, táticas, etc.).

Analisando a tabela acima verificamos que as perceções dos alunos relativamente ao conhecimento das modalidades evoluíram positiva e significativamente ($p=0,00$) após a aplicação deste modelo, uma vez que a média passou de 5,55 para 6,95.

Estes dados eram expectáveis, na medida em que, através da observação direta ao longo da época desportiva, era visível o entusiasmo demonstrado pelos alunos.

Estes dados parecem convergir para o que nos indica Wallhead & O'Sullivan (2005) que referem que este modelo (MED) permite desenvolver os conhecimentos técnicos dos alunos. Como defende Siedentop (1983), o MED permite simular as principais características contextuais do desporto através de uma pedagogia centrada no aluno, onde estes assumem, progressivamente, uma responsabilidade maior na sua aprendizagem.

Analisando a questão 10: "Classifica de 1 a 10 o quanto gostaste e participaste com entusiasmo nesta unidade de ensino" verifica-se, claramente, que os alunos participaram nesta unidade de ensino com entusiasmo, uma vez que a média da classificação dos alunos rondou os 7,30, numa escala de 1 a 10.

Estes dados convergem com o que defende Siedentop e outros (2011) uma vez que o facto de os alunos não serem apenas jogadores sob a orientação do professor, mas paralelamente deterem participação ativa na construção do processo ensino-aprendizagem, efetuando um conjunto de trabalhos ligados ao âmbito da prática desportiva, aumenta o entusiasmo e motivação.

Também Mesquita & Graça (2006) referem que o MED valoriza a satisfação, o gozo e a motivação dos alunos. Siedentop (2002) acrescenta que o tempo destinado nas unidades de ensino MED permite aos alunos gerar entusiasmo gerado pela prática desportiva e isso é demonstrado pelas respostas deles.

De acordo com Carlson & Hastie (1997) citados por Mesquita (2010) e Hastie (1998), o MED tem permitido alcançar resultados consistentes na participação entusiástica dos alunos.

Nesta linha de pensamento diferentes estudos resultantes da aplicação do MED comprovam que a responsabilidade conferida aos alunos, na tomada de decisões e na implementação das atividades, é o fator que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática e desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo (Hastie, 1998; e Mesquita, 2010; citando Grant, 1992).

Neste sentido, verifica-se que o MED despertou entusiasmo nos alunos, educando-os a serem entusiastas (Siedentop, 1994).

A última pergunta procura compreender se os alunos gostavam das aulas de Educação Física antes de terem experimentado o Modelo de Educação Desportiva e se ficaram a gostar mais após a utilização deste.

Do estudo da tabela de resultados é notória uma melhoria da média das classificações escolhidas, passando de 6,75 para 7,30, embora não sejam estatisticamente significativas ($p=0,206$).

Estes dados indicam que apesar de já existir algum gosto pela disciplina da parte dos alunos, o mesmo foi ampliado após a implementação do MED.

Neste sentido, estes resultados vão ao encontro de Siedentop e outros (2011) os quais admitem as vantagens da aprendizagem cooperativa, já que implica uma reformulação notável nos papéis a desempenhar pelo professor e alunos.

Como refere Mesquita & Graça (2006), o modelo ensino tradicional é o mais utilizado em EF, contudo tem-se verificado desinteresse e desmotivação dos alunos e professores, bem como progressos diminutos no desenvolvimento da competência desportiva dos alunos. De acordo com os dados obtidos a partir do MED constata-se que o mesmo, contrariamente ao que refere Mesquita & Graça (2006), promove interesse e motivação nos alunos e liberta os professores para outras tarefas e acompanhamento mais específico, eficiente e eficaz aos alunos.

Conclui-se, portanto, que existiram vantagens decorrentes do MED em oposição ao modelo tradicional de EF. A cooperação, autonomia e responsabilidade são fatores que promovem nos alunos maior entusiasmo e, simultaneamente, maior predisposição para o processo ensino-aprendizagem.

Em jeito de conclusão, estes pressupostos referidos demonstram que a vivência nesta unidade de ensino proporcionou, de acordo com as perceções dos alunos, melhorias ao nível das habilidades, conhecimento sobre as provas e gosto por terem experimentado o MED.

Estes dados convergem com os resultados alcançados por Alexander (1994); Grant (1992); e Pope (1992) citados por Siedentop (1996) que defendem que os alunos reagiram positivamente aos esforços iniciais do MED.

Confirma-se que o MED despertou entusiasmo nos alunos, alcançando uma das intenções do MED, que é educar os alunos a serem entusiastas (Siedentop, 1994).

7.8. Conclusão

Um dos objetivos fundamentais da área curricular da EF, no quadro atual do sistema educativo, é possibilitar que os alunos adquiram aprendizagens e competências motoras, promovendo a sua emancipação, consciencializando-os para a importância da prática das

atividades físicas e desportivas e dos seus níveis de intervenção, bem como, no sentido de um permanente, mas consciente, desejo de superação.

No quadro curricular, em Portugal, o programa da disciplina de EF conforma-se no modelo de multiactividades. O grande número de conteúdos que o integram, no qual os desportos representam um conteúdo tradicional, pretende facultar aos alunos o maior número possível de vivências motoras e de prática das diferentes modalidades desportivas. No entanto, o seu ensino tem levantado algumas questões e constituído um problema para muito dos professores, resultantes não só das suas próprias perceções profissionais relativamente à importância, finalidades e metodologias do ensino dos desportos na escola, mas também da grande quantidade de conteúdos e do pouco tempo para os ensinar, da heterogeneidade de aptidões que cada aluno apresenta, das motivações pessoais, das condições materiais para o seu ensino e de outras variáveis condicionantes que poderiam ser referidas.

Neste quadro de dificuldades, dúvidas e limitações pretende-se que os professores da EF considerem a preocupação profissional de delinear e optar por diferentes estratégias metodológicas e estilos de ensino, procurando, assim, com uma intervenção pedagógica inovadora e uma estruturação e adaptação adequadas, superar e solucionar os problemas atrás mencionados.

Assim, a razão e intencionalidade do nosso estudo prende-se com a aferição do impacto nos alunos de uma unidade de ensino MED na aprendizagem das modalidades de Futebol, Andebol e Basquetebol, partindo do pressuposto que numa perspetiva mais abrangente poderá o mesmo, modestamente, contribuir para uma melhor compreensão, valorização e inovação dos processos pedagógicos e didáticos no ensino dos jogos desportivos.

A aplicação do MED num contexto real de escola possibilitou-nos adquirir uma nova perspetiva sobre o ensino da EF. A implementação deste modelo, constituindo uma experiência de ensino totalmente nova, provocou em nós alguma ansiedade e constrangimento, fatores que natural e gradualmente foram ultrapassados com o desenrolar do mesmo.

A reflexão por nós realizada ao longo das aulas e a análise dos dados recolhidos comprovam uma aceitação positiva dos alunos relativamente ao modelo (MED), pelo que somos induzidos a realçar o seu potencial educativo, considerando aspetos fundamentais que conformam as finalidades pretendidas pelo seu autor.

Como premissa inicial e quanto aos alunos é de salientar a evidência dos benefícios da sua participação e empenhamento nas aulas de EF, pela valorização dos níveis de aprendizagem no ensino de jogos desportivos e de mais oportunidades para os alunos potencialmente marginalizados. A valorização das habilidades e competências dos alunos possibilita-lhes a assunção de níveis crescentes de responsabilidade e de reforço positivo de comportamentos interpessoais.

Reconhece-se também uma facilitação e valorização das aprendizagens e das habilidades de jogo, pois estas são desenvolvidas e aplicadas contextualizadas, ou seja, em situação real de jogo. Os alunos mostram ainda uma maior compreensão das estratégias e táticas, o conhecimento das regras, bem como o desenvolvimento de habilidades de liderança, da cooperação e de trabalho em equipa. Uma outra vantagem verificada em termos de aprendizagens é um melhor conhecimento (cultura) sobre o desporto praticado, não só no que respeita à condição de praticante, mas na diversidade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, estatístico, etc.), evidenciando um posicionamento diferente dos papéis do professor e dos alunos, destacando a adoção do MED das conceções construtivistas. Podemos ainda referir o facto de alunos com menor capacidade se sentirem mais confortáveis quando integrados neste modelo de ensino, pois ao invés de se sentirem ostracizados, manifestam satisfação não só por terem melhorado em níveis de habilidade como praticantes, mas também pelo contributo positivo dado para as suas equipas no desempenho de outros papéis.

A implementação deste modelo de ensino possibilitou-nos entender um conjunto de problemas e questões que se colocam a um professor e, no caso concreto dada a nossa pouca experiência, com uma dimensão diferente. A estruturação da época desportiva, a importância que se atribui ao *Fair-Play*, o trabalho em grupo, o envolvimento dos alunos nas atividades da aula, o desempenho de diversos papéis pelos alunos e a sua preparação para tal, bem como o nosso posicionamento como orientadores de um processo, em detrimento de uma atuação mais prescritiva, constituem desafios que se colocam ao professor. A ele será exigido compromisso e dedicação, o domínio de competências concetuais que lhe permitam implementar este modelo com sucesso pedagógico, considerando questões como o questionamento dos alunos, as singularidades dos mesmos, a hierarquização de prioridades e implementação de estratégias inclusivas.

No modelo MED, o professor é um facilitador e orientador da aprendizagem. Este coloca-se numa posição de parceria com os alunos, sem que estes o percebam, leva-os ao seu objetivo final, que são as aprendizagens que inicialmente estipulou serem necessárias fazer. Pelo seu lado os alunos desenvolvem a autoconsciência e a autorresponsabilidade.

O caso concreto desta experiência realizada teve alguns percalços que nos fizeram destoar um pouco dos restantes estudos, sem, contudo, que seja um fator negativo. Pelo contrário, estes imprevistos permitiram-nos aprender a improvisar e adaptar para os superar.

Para começar, este modelo foi aplicado sob três modalidades coletivas diferentes, uma vez que tínhamos planeado a sua lecionação no 2º período. Além disso, a base do Futebol, Basquetebol e Andebol é a mesma, pois são desportos coletivos semelhantes, pelo que seria relativamente fácil adquirir as características das três e aplicá-las uns aos outros, podendo mesmo beneficiar por este motivo. No entanto, esta adaptação fez-nos ter menos disponibilidade temporal para cada uma das modalidades em específico, pelo que os conhecimentos de cada uma foram pouco aprofundados, embora, como estamos perante uma turma de final de ciclo (9º ano) isto já deveria estar adquirido, sendo mais um motivo que nos levou a optar por este tipo de organização.

Outro imprevisto que nos influenciou certamente bastante nos resultados obtidos foi o facto de termos tido menos aulas que as previstas inicialmente, por fatores externos a nós (Desporto Escolar, Faltas justificadas do professor orientador, entre outras). Desta forma, tivemos que adaptar o que tínhamos pensado ao número de aulas que efetivamente tivemos, prejudicando alguns patamares pelos quais deveríamos ter passado.

Contudo, apesar destes obstáculos foi visível que os alunos gostaram de passar por uma experiência nova de ensino, nomeadamente esta que lhes proporcionou alguma autonomia e competição, tendo um papel ativo e decisivo no processo ensino-aprendizagem, características que eles prezam.

8. CONCLUSÃO

O ano de Estágio foi um ano que nos marcou bastante a nível académico, profissional e pessoal. A nível académico deu-nos a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprendemos quer durante a licenciatura quer durante o mestrado. No entanto,

consideramos que os nossos conhecimentos ao nível didático e pedagógico foram muito melhor apreendidos e consolidados com a vivência do Estágio.

Sem dúvida que esta etapa foi fulcral para desenvolvermos aspetos importantes para o desempenho docente, foi o marco da transição de aluno para professor.

Assim, claramente que termos tido a possibilidade de estar em contacto com o contexto real de uma escola e da prática docente foi o ponto mais positivo deste mestrado.

Um aspeto que consideramos menos positivo desta experiência prende-se com a elevada carga burocrática que este ano acarreta, e que foi sentido não só por sermos professores-estagiários e, por isso, termos que realizar muitos trabalhos e reflexões, mas porque esta situação está cada vez mais presente no quotidiano de uma escola, retirando tempo àquilo que os professores mais gostam de fazer, lecionar.

Este ano, apesar de muito trabalhoso, levou-nos a adquirir aprendizagens ao nível da dimensão profissional, social e ética, ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Desde cedo no ano de Estágio demonstrámos preocupação com a motivação e com a tentativa de inculcar o gosto pela atividade física aos alunos, de forma que estes levassem um estilo de vida saudável para o futuro. Assim, decidimos concentrar a nossa investigação neste mesmo desafio. Retirámos dessa pesquisa inúmeras aprendizagens que nos serão muito úteis para a nossa futura intervenção pedagógica.

Podemos concluir que este foi um ano bastante enriquecedor e consideramos que realizámos um ótimo trabalho, apesar de todos os obstáculos encontrados e da dificuldade que foi conciliar o trabalho com o estágio.

Desta forma, damos por finalizado este ano letivo com a plena consciência de termos realizado tudo o que esteve ao nosso alcance para contribuir para o desenvolvimento positivo dos alunos quer ao nível das aprendizagens psicomotoras, como cognitivas e socio afetivas. Consideramos, então, que alcançámos todos os objetivos e conseguimos deixar uma marca positiva na turma onde lecionámos.

Este desenvolvimento pessoal, profissional e académico só foi possível através do contributo constante do professor orientador, fazendo-nos refletir sobre a nossa prática docente, conduzindo-nos progressivamente a sermos os professores competentes que sempre ambicionámos ser.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina. (Trabalho original em francês, publicado em 1979).
- Amorim, C. (2013) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 2C no ano letivo de 2012/2013*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo
- Carreiro Da Costa, F. (1988) - *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Fatores de Ensino - Aprendizagem Associados ao êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento. FMH.
- Carreiro Da Costa, F. (1996). *Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Boletim SPEF.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). *Teacher planning. Talks to teachers*, New York: Lake Akers, pp. 84–103. 72
- Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, pp.9–24.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa. Edições FMH.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março. Diário da República nº 73 – I Série
A. Ministério da Educação. Portugal.

Fernandes, I. (2003). O contributo do processo de ensino-aprendizagem, para a qualidade educativa na educação pré-escolar: Um estudo Exploratório. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Filha, E. (2010). Práticas pedagógicas inovadoras e centradas na formação humana. Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. In Revista Portuguesa de Ciências do Desporto v.7 nº3. UP.

Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Nº1, pp. 104-113.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

Mascarenhas, L. (1995). *Seminário em Desenvolvimento Curricular: Planeamento em Educação Física – que Deliberações Pedagógicas*. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, pp.19-61.

Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

Nobre, P. (2010). *Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.

Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: C. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Colecção

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores*. Lisboa. FMH.

Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza de las Actividades Físico Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

PNEF (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Documento de apoio à organização curricular e programas de educação física. Ministério da Educação.

Projeto Educativo 2013/2017. A comunidade na escola e a escola na Comunidade. Agrupamento de Escolas de Oliveirinha.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação: Avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation*, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago: Randy e McNally.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, E. (2010). *Didática da Educação Física*.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Silva, E. (2012). Documento de apoio à unidade curricular de didática da educação física e desporto Escolar do MEEFEB. FDEF-UC.

Silva, P. (2012). Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção e o desporto. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago. (Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Tradução em Português, publicada em 1976. Porto Alegre: Globo.

10.ANEXOS

Anexo 1 - Plano de Aula

Plano de Aula											
Ano/Turma:		Aula Nº:		Data:		Hora:		Duração:		Espaço Nº:	
Período:		Unidade Didática:		Aula da UD:		Nº Alunos Previstos:		Função Didática:			
Professor Estagiário:				Observações:							
Objetivos da Aula:											
Recursos Materiais:											

Tempo		Tarefa	Condições de realização/Estratégias de organização	Objetivos Comportamentais	Critérios de Êxito	Estilos de Ensino
Parcial	Total					
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						

Anexo 2 - Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nº	Aluno	Exercícios							Média Aluno
		Exercício Critério – Sequência							
		Rolam. F	Rolam. R	Apoio FI	Ponte	Avião	Roda	Rodada	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									

Legenda:	1 – Nível Introdutório	2 – Nível Elementar	3 – Nível Avançado
-----------------	-------------------------------	----------------------------	---------------------------

Anexo 3 - Certificado FICEF



Anexo 4 - Questionário das Perceções



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Universidade de Coimbra

QUESTIONÁRIO

O objetivo do presente questionário é analisar a tua perceção acerca do Modelo de Educação Desportiva implemento nas aulas de Educação Física. Por favor, responde o mais sinceramente possível às questões/afirmações pois as mesmas são completamente confidenciais.

Quando terminares, lê novamente o questionário e certifica-te que respondeste a todas as questões.

1. **Idade** **Ano** **Turma**

2. **Sexo:** Masculino

Feminino

1- Gostei do Modelo de Educação Desportiva, porque teve maior número de aulas que as restantes modalidades.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

2- Gostei de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 3- Gostei da forma como foi distribuído o tempo destinado aos treinos da equipa e às competições formais ao longo da época desportiva.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 4- Gostei do evento culminante no final da época desportiva.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 5- Gostei de ter acesso às minhas pontuações e registros estatísticos e aos da minha equipa.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 6- Gostei do carácter festivo da época desportiva, nomeadamente dos nomes das equipas, apresentações de jogadores, estatística, comentadores, etc.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 7- Aprendi muito sobre as modalidades, através do Modelo Educação Desportiva nas aulas de Educação Física.

Discordo Totalmente	Discordo em Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

- 8-** Classifica de 1 a 10 o teu nível de habilidade para as modalidades desportivas em que aplicámos o MED.

Antes da época desportiva:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No final da época desportiva:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 9-** Classifica de 1 a 10 o nível do teu conhecimento sobre as provas dessas modalidades (regras, técnicas, táticas, etc.).

Antes da época desportiva:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No final da época desportiva:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 10-** Classifica de 1 a 10 o quanto gostaste e participaste com entusiasmo nesta unidade de ensino.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 11-** Classifica de 1 a 10 o quanto gostavas das aulas de Educação Física antes de teres experimentado o Modelo de Educação Desportiva.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 12-** Classifica de 1 a 10 o quanto ficaste a gostar das aulas de Educação Física após teres experimentado o Modelo de Educação Desportiva.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**OBRIGADO PELA TUA
COLABORAÇÃO**

Anexo 5 - Questionário das Motivações



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física Universidade de Coimbra

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Nos questionários que a seguir apresentamos, não existem respostas certas ou erradas, por isso responde o mais honesto e correcto que pudeses. Todas as respostas são confidenciais, por isso tenta ser o mais rigoroso possível. A validade dos resultados obtidos depende da tua honestidade.

<p>Idade: ____; Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>; Ano: ____; Turma: ____</p> <p>Praticas alguma actividade desportiva, para além da aula de Educação Física: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>Se respondeste sim, que tipo: Modalidade Colectiva <input type="checkbox"/> Modalidade Individual <input type="checkbox"/></p>
--

Considera cada frase expressa e indica com um círculo em redor do número, que melhor reflectir o que sentes acerca dela. Utiliza para o efeito uma escala de 1 a 5, em que **1** significa que discordas; **2**, que concordas pouco; **3**, que concordas no geral; **4**, que concordas bastante e **5**, que concordas plenamente.

1.

Na aula de Educação Física:

	
coop1	- os alunos ajudam-se mutuamente nas tarefas de aprendizagem	1	2	3	4	5
coop2	- os alunos ajudam-se mutuamente para melhorarem e sobressaírem	1	2	3	4	5
coop3	- os alunos trabalham em equipa	1	2	3	4	5
coop4	- o professor encoraja os alunos para aprenderem uns com os outros	1	2	3	4	5
mel1	- os alunos são incentivados a ultrapassarem as suas dificuldades	1	2	3	4	5
mel2	- o professor ajuda os alunos a melhorarem as capacidades nas quais não são bons	1	2	3	4	5
mel3	- o professor reforça que os alunos necessitam de melhorar em cada aula	1	2	3	4	5
mel4	- o professor salienta sempre que os alunos devem tentar fazer o melhor que conseguem	1	2	3	4	5
esc1	- os alunos podem frequentemente planear as suas próprias actividades	1	2	3	4	5
esc2	- os alunos podem dar a sua opinião acerca de uma determinada actividade	1	2	3	4	5
esc3	- os alunos tem a oportunidade de escolher as actividades em que pretendem participar	1	2	3	4	5

Considera cada frase expressa e indica com um círculo em redor do número, que melhor reflectir o que sentes acerca dela. Nestes questionários, utiliza para o efeito uma escala de 1 a 7, em que 1 significa que **discordas plenamente**; 2, que **discordas**; 3, que **nem discordas, nem concordas**; 4, que **concordas pouco**, 5, que **concordas no geral**, 6, que **concordas bastante**, e 7, que **concordas plenamente**.

comp1	- Eu penso que sou muito bom na aula de EF	1	2	3	4	5	6	7
comp2	- Eu estou muito satisfeito com a minha prestação nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5	6	7
comp3	- Após realizar a aula de Educação Física, sinto-me com grandes capacidades durante algum tempo	1	2	3	4	5	6	7
comp4	- Eu sou muito hábil nas actividades de EF	1	2	3	4	5	6	7
comp5	- Eu não consigo realizar muito bem as actividades na aula de Educação Física	1	2	3	4	5	6	7
aut1	- Eu tenho a minha opinião acerca das técnicas que quero desenvolver na aula de Educação Física	1	2	3	4	5	6	7
aut2	- Eu posso decidir quais as actividades que quero praticar na aula de Educação Física	1	2	3	4	5	6	7
rel1	- Realizar a aula de Educação Física, permite-me interagir com os outros alunos	1	2	3	4	5	6	7
rel2	- As diferentes actividades na aula de EF, fazem com que me relacione mais com os outros alunos	1	2	3	4	5	6	7
abor1	- Quando jogo na aula de Educação Física, eu frequentemente desejo que o jogo acabe rapidamente	1	2	3	4	5	6	7
abor2	- Quando jogo na aula de EF, eu fico aborrecido	1	2	3	4	5	6	7
abor3	- Na aula de Educação Física eu normalmente estou distraído, em vez de pensar no que estou a fazer	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, responde às seguintes questões, colocando uma cruz na opção que melhor traduz a tua intenção de prática desportiva:

- Tenciono praticar desporto ativamente e exercício vigoroso durante pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola, nas próximas 4 semanas.

Muito pouco provável

Muito provável

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

4. Planeio praticar desporto ativamente e exercício vigoroso, durante pelo menos 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola durante as próximas 4 semanas com a seguinte regularidade:

Nunca

Todos os dias

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

5. Espero ser capaz de praticar desporto ativamente e exercício vigoroso pelo menos durante 20 minutos, 3 dias por semana durante o meu tempo livre fora da escola nas próximas 4 semanas.

Definitivamente falso

Definitivamente verdadeiro

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--