

INTRODUÇÃO

“Numa coisa os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo: o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador.”
(Silva e Pinto, 1999: 1329)

O ensino pode ser caracterizado como uma actividade intencional, estruturada e organizada pelo docente, com vista a consecução de determinados objectivos pedagógicos.

Para compreendermos o ensino é necessário analisar todas as suas partes integrantes, não esquecendo porém a sua interdependência entre elas no seu todo. Vários autores consideram três focos de análise e de investigação no estudo do ensino: o professor e a sua actividade; e a interacção professor – aluno no contexto de ensino e aprendizagem. Este estudo que constitui uma monografia realizada no âmbito da cadeira do seminário do 4º ano da licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física irá centrar-se essencialmente nas actividades do professor, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho de planificação do professor estagiário de Educação Física.

Este trabalho inscreve-se no domínio do Desenvolvimento Curricular, numa procura de um melhor esclarecimento acerca das práticas de planificação dos alunos estagiários e de uma procura de definição do modelo teórico em que se enquadram estas práticas.

Partimos de uma análise dos planos elaborados pelos futuros professores, em termos de conteúdos e de estrutura, informação que é confrontada posteriormente com dados recolhidos através de um questionário aberto, aplicado aos respectivos professores estagiários.

A nossa investigação procura dar a conhecer como são utilizados os elementos do currículo pelos estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, na elaboração dos seus planos de aula. Assim, definimos os seguintes objectivos para este estudo; 1) saber se os estagiários utilizam todos os elementos do currículo na elaboração dos planos de aula; 2) definir qual a importância atribuída aos diferentes elementos do currículo pelos estagiários quando planificam; 3) revelar qual a

perspectiva adoptada pelos professores aquando do desenvolvimento do currículo; 4) identificar a prática pedagógica prevalecente nas planificações de aula.

O presente trabalho desenvolve-se em três partes. Iniciamos com um enquadramento teórico sobre currículo e desenvolvimento curricular e predominantemente sobre a planificação, o plano de aula e algumas formas de desenvolvimento (aplicação no terreno). Segue-se uma parte dedicada à metodologia utilizada, onde descrevemos os procedimentos e técnicas utilizadas e caracterizamos a amostra do estudo. Por último apresentamos uma terceira parte, onde procedemos à análise e discussão dos resultados, com base nos dados recolhidos e no quadro teórico que seguimos.

Terminaremos com uma parte de conclusões, onde analisaremos o estudo e o trabalho desenvolvido.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Para enquadrar a noção de planificação em educação, é necessário um esclarecimento acerca de dois conceitos que lhe estão associados: os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular.

1.1- Conceito de currículo

Por ser um conceito polissêmico e muito vasto, vários são os autores que vêm definindo e trabalhando sobre este tema.

Carrilho Ribeiro (1990), referindo Tanner (1980), sintetiza um conjunto significativo de definições do currículo que vão desde uma noção mais restritiva que limita o currículo a “um conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição, até concepções mais abrangentes que integram os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente desenvolvidas na escola”. Cardoso (1987, p.222), por seu lado, refere que no contexto português o conceito tem uma acepção mais formal e exterior. Para este autor, “currículo é o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade.”

Para Blanco (1994) “o currículo é um conjunto de objectivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação de cada um dos níveis, etapas, ciclos, grau e modalidade do sistema educativo que regula a prática docente.”

Na concepção de Tyler (1949), “currículo é um plano de acção pedagógica muito mais vasto que um programa de ensino [...]: compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados”. (citado em,

D'Hainaut 1980). Tyler dá primazia aos objectivos e não ao processo, defendendo que em matéria de educação aqueles devem ser especificados previamente. Numa perspectiva alternativa, afastando-se da concepção tyleriana. Stenhouse (1984, p. 29) define currículo como uma tentativa para comunicar os princípios e as orientações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que este permaneça aberto a discussão crítica e possa ser transposto de forma eficaz para a prática.”

Assim, em síntese, podemos definir currículo como sendo um plano de estudos, comum a uma determinada população, que serve para orientar a aprendizagem dos alunos de modo a alcançar determinado nível de conhecimento e deve ser testado pelo professor na prática.

1.2- Desenvolvimento curricular

“Nem tudo o que é inovação é desenvolvimento curricular, sendo a inversa verdadeira.”

(Cardoso, A. 1987, p:224).

Desenvolvimento curricular é entendido como “um processo ou conjunto de processos que propiciam a tomada de decisão sobre a planificação ou desenho do curriculum, assim como a sua aplicação, valorização e melhoramento”. (Blanco 1994). Nesta linha de pensamento, posiciona-se Cardoso (1987, p. 224) que define desenvolvimento curricular como sendo um processo de elaboração, execução e avaliação de planos de intervenção educativa, organizados com preocupações de racionalidade, integração e eficácia, com recurso às técnicas estabelecidas. A definição mais próxima do nosso objecto de estudo é a apresentada por Salvador, C. referenciada por Emídio, M.; Fernandes, G. & Alçada.I. (1992), que definem o desenvolvimento curricular como a concretização do projecto, com adequações, modificações e um enriquecimento sem fim. Este processo comporta inevitavelmente o contraste de um projecto educativo com a realidade das aulas, adequando o plano de aula à realidade dos alunos e ao programa de ensino.

1.3- Modelos de currículo

Os modelos de currículo podem agrupar-se de acordo com duas tendências principais: modelos fechados e modelos abertos.

Dentro dos modelos fechados destaca-se o trabalho de Tyler (1949), que preconiza um modelo tecnológico baseado na definição prévia dos objectivos educacionais.

No quadro dos modelos abertos, o trabalho de Stenhouse constitui a referência mais destacada, centrando-se não nos objectivos, mas no processo, ou seja, nas estratégias e actividades a desenvolver na sala de aula. Este autor, aliás, sugere que “nos aspectos de currículo escolar é melhor que ninguém conheça a resposta”; por isso acha ridículo especificar objectivos ou mesmo em certos casos conteúdos, porque para ele, “o que resulta numa escola pode ser um fracasso para outra”.

Os modelos de currículo são configurados, segundo Zabalza (1987, p. 111-115), de acordo com quatro grandes paradigmas de currículo: o paradigma de currículo académico, o paradigma de currículo tecnológico, o paradigma de currículo humanista e finalmente o paradigma de currículo sociológico. Desta classificação de Zabalza, destacamos para este trabalho os paradigmas tecnológico e humanista, por estarem relacionados respectivamente com os modelos de Tyler e Stenhouse, referidos anteriormente.

Segundo Zabalza (1987, p. 111) num dos extremos encontram-se os currículos que se organizam em torno de uma perspectiva objectiva dos conhecimentos científicos e tecnológicos que a escola tem que ensinar. Nesta perspectiva, que se aproxima de Tyler, o conhecimento científico e tecnológico tem uma organização objectiva e independente de variáveis pessoais e é partindo desta organização que se deve estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem. No outro extremo, posicionam-se os currículos orientados para uma abordagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos, não a partir da lógica inerente à organização científica desses conhecimentos, mas a partir do ponto de vista dos interesses e da experiência dos destinatários, ou seja da realidade subjectiva. O modelo de Stenhouse aproxima-se desta concepção apesar de ser um modelo humanista.

1.3.1 Currículo tecnológico

Esta concepção de currículo está relacionada com os modelos fechados, também chamado fins-meios. É caracterizada por uma definição prévia dos comportamentos, centra-se no ensino, o professor ensina apenas aquilo que planificou, preocupando-se em seguir do mais simples para o mais complexo. Enquadra-se aqui o modelo de produto ou de input, referido anteriormente. O seu principal objectivo é formar pessoas centrando a sua actuação na eficácia e no domínio de técnicas objectivas de lidar com tarefas concretas. Procura-se que os alunos tenham competências específicas para lidar com situações práticas. Nesta perspectiva, a escola é vista como uma instituição com um carácter eminentemente prático e onde os objectivos educacionais estão relacionados com o treino de aptidões e aquisição de competências necessárias à execução de tarefas [...]. Os métodos de ensino são basicamente baseados na demonstração e no treino supervisionado. A avaliação centra-se na observação da execução das tarefas que constituem os objectivos de aprendizagem. A base racional de Tyler assenta em quatro questões fundamentais:

1. Quais são os objectivos educacionais que a escola pretende alcançar?
2. Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educativas?
4. Como determinar se os alvos pretendidos são alcançados?

Para Tyler os objectivos educacionais servem de critérios para a selecção dos conteúdos, procedimentos, materiais e avaliação. Os objectivos educacionais são fornecidos, segundo este autor, pelos estudos sobre os alunos, pela sociedade e pelas próprias disciplinas.

1.3.2 Currículo humanista

Este paradigma curricular está relacionado com os modelos curriculares abertos de desenvolvimento do currículo. Estes modelos centram-se no processo e em torno de uma perspectiva holística de organização dos conteúdos e das actividades.

Zabalza (1985) refere que “os currículos humanistas consideram que os objectivos educacionais devem privilegiar uma formação centrada no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Centram-se na ideia básica de que

os alunos se devem encarar como o critério fundamental na selecção de actividades a desenvolver.” Procura-se essencialmente desenvolver no aluno aptidões de autonomia e auto-realização. Nesta perspectiva, “o bom professor é aquele que em vez de transmitir conhecimentos, cria condições para que os seus alunos tenham possibilidades de serem eles próprios a identificar, a compreender, analisar, sintetizar e avaliar aquilo que têm que aprender. Os métodos de ensino são essencialmente métodos não directivos, baseados na iniciativa e na experiência dos estudantes e centrados na resolução de problemas. A avaliação centra-se no processo de aprendizagem mais do que nos produtos resultantes dessa aprendizagem, uma vez que os produtos são considerados transitórios e sujeitos a alteração.” Zabalza (1985).

1.4- Elementos do currículo

No presente estudo pretendemos analisar a utilização dos vários elementos do currículo na elaboração de planos de aula de Educação Física. Para tal, torna-se necessária uma definição destes elementos.

Para Damião (1996, pp. 67-93) são elementos do currículo: os pré-requisitos; os objectivos; os conteúdos; as estratégias; a avaliação; o espaço, o tempo e os recursos, os quais se sistematizam no quadro seguinte:

Componentes dos planos	Questões que permitem operacionalizar
Pré-requisitos	Que competências são precisas/ possuem os sujeitos para estruturar o desenvolvimento?
Objectivos	Que intenções devem estar subjacentes ao desenvolvimento?
Conteúdos	Que conhecimentos devem ser trabalhados?
Estratégias de trabalho	Como organizar a interacção na situação de maneira a otimizar o desenvolvimento?
Estratégias de avaliação	Como observar a situação e o desenvolvimento dos sujeitos?
Gestão do espaço e do tempo	Que organização do espaço e do tempo é mais favorável para gerir a situação?
Recursos	Que materiais são necessários para trabalhar na situação?
Grupo/s interveniente/s	Que pessoas intervêm na situação?
Espaço para anotações	Que considerações são relevantes na reestruturação do plano para outra situação?

Quadro 1 – Algumas componentes dos planos de aula e questões básicas que permitem equacionar (in Damião, 1994, p. 68)

Zabalza (1985), por seu lado, considera elementos do currículo, os objectivos, os conteúdos, as estratégias de trabalho e de avaliação, o tempo, o espaço, os recursos, os grupos intervenientes, espaço para anotações e avaliação

- Objectivos que correspondem a formulações que descrevem intenções de desenvolvimento (nos âmbitos cognitivo, afectivo e motor)
- Os conteúdos que correspondem aos saberes, os conhecimentos sobre os quais se trabalha na escola.
- As estratégias e a avaliação, estes que vão definir os processos de ensino e aprendizagem bem como a sua avaliação;
- E por ultimo o espaço, tempo e recursos, ou seja, onde se vai desenvolver a planificação, o tempo previsto bem como os materiais necessários para o realizar.”

Todos os professores de Educação Física, aquando da sua planificação têm já em mente a importância dos recursos existentes para a concepção de uma aula. Nomeadamente, as instalações e as suas características, o espaço onde vai desenvolver a sua aula e os materiais existentes. Segundo Januário (1996 p: 136), “para algumas disciplinas como é o caso da Educação Física, os recursos constituem mesmo um ponto crítico. As instalações – cobertas ou descobertas, recintos desportivos, polivalentes ou específicos e ainda os balneários representam *apenas* a sala de aula privilegiada da Educação Física.”

Tendo em conta que neste ponto pretendemos realçar os diferentes elementos ou componentes do currículo, convém nomear M. Vilar (2000/4 p: 39), este considere que na planificação a curto prazo, parte-se dos objectivos específicos que são tomados na planificação a longo prazo para:

- Definir objectivos operativos;
- Definir os conteúdos a trabalhar e as actividades julgadas mais convenientes para o efeito;
- Tomar decisões quanto a gestão do tempo, recursos e avaliação.

Portanto, para este autor, os elementos do currículo são: a) objectivos, b) conteúdos, c) tempo, d) recursos e, e) avaliação.

Ribeiro (1990, p. 79), refere que “questões de ordem científico-técnico sobre o planeamento e a implementação das componentes curriculares são, também, consideradas na selecção de uma ou outra «estrutura» do currículo: objectivos conteúdos, experiências de aprendizagem, estratégias e meios de ensino, avaliação e factores de organização escolar admitem diversas modalidades de estruturação, dando origem a diferentes modelos curriculares.”

Sistematizamos no quadro seguinte as perspectivas de vários autores acerca dos elementos do currículo.

Elementos do currículo	Ribeiro (1990)	Damião (1994)	Januário (1998)	Vilar (2004)	Zabalza (1998)	Total de referências
Pré-requisitos		X	X		X	3
Objectivos	X	X	X	X	X	5
Conteúdos	X	X	X	X	X	5
Estratégias de trabalho	X	X	X	X	X	5
Tempo e espaço	X	X	X	X	X	5
Recursos	X	X	X	X	X	5
Grupos intervenientes		X	X		X	3
Avaliação	X	X	X	X	X	5
Total de Elementos	6	8	8	6	8	

Quadro 2 - Elementos do currículo na perspectiva de vários autores

De acordo com o cruzamento das perspectivas destes autores podemos concluir que, os elementos do currículo mais comuns a incluir na planificação são: objectivos, conteúdos, estratégias (ou actividades), tempo, espaço, recursos e avaliação, tal como a proposta de Ribeiro (1990), sendo estes os elementos que consideramos principais na elaboração de um plano de aula e esta a perspectiva teórica que adoptamos.

1.5- Níveis de desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular dá-se a três níveis de decisão: a) a nível macro, das políticas educativas ou seja, a nível do Ministério da Educação e dos serviços da tutela; b) a nível meso, que representa as decisões tomadas pela escola, operacionalizadas no projecto curricular de escola, ao nível do concelho pedagógico e dos diversos departamentos e, finalmente c) nível micro, que representa a sala de aula e as decisões tomadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas suas diferentes fases pré-activa, interactiva e pós-activa. É nesta

dimensão micro que está centralizado o nosso objecto de estudo, nomeadamente na fase pré-activa, como veremos em seguida. (Bento, 2003, pp. 57-59).

2. PLANIFICAÇÃO

“ A planificação pode ser contra produtora se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula as necessidades dos alunos”
, (1993) in DAMIÃO, M.

Os professores planificam por obrigação, ou por necessidade?

Desde sempre há necessidade de planificar uma aula para que o professor possa orientar o trabalho a desenvolver na sala de aula junto aos seus alunos.

Inwold, Rider, Twardy, Olivier, Griffin & Arsenault (1994), comparavam a influência do processo de planificação na prática do ensino. Os resultados demonstram que os professores que realizavam a planificação davam mais directivas aos alunos, a classe estava mais organizada e havia uma maior variedade de actividades. Assim, Lewy (1979) afirma que (...) “ a planificação tem por objectivo prever, definir e criar as condições necessárias a uma correcta execução do processo.”

Concluindo, podemos então situar a planificação como uma das decisões pré-interactivas do professor, e surge com a necessidade dos docentes adequarem os programas escolares às características do meio social, da escola e dos alunos.

Pela análise dos resultados de estudos realizados, é de referir que a realização de uma planificação adequada permite mais oportunidades educativas aos alunos, permite uma classe organizada e também um maior numero de actividades durante a aula, melhorando assim a qualidade do processo ensino/aprendizagem e o desempenho do seu agente activo (o professor).

O trabalho do professor engloba três níveis de tomada de decisão: a) decisões pré-interactivas a que reporta o processo de planificação da aula; b) os pensamentos e decisões interactivas que serão decisões imediatas do professor, em que o docente necessitará de pensar e agir rapidamente durante a própria interacção na sala de aula com a turma e com os alunos bem como c) decisões pós interactivas que serão todas

as decisões relativas à avaliação à reorganização e reestruturação do processo de ensino.

As decisões tomadas no acto de planificação podem ser de curto, médio e longo prazo.

Para exemplificar, podemos referir um plano de aula como planificação de curto prazo, uma unidade didáctica como planificação de médio prazo e um plano anual como exemplo de um plano a longo prazo.

Como já referimos, o enfoque deste trabalho centra-se essencialmente nas actividades do professor, especificamente nas decisões pré-interactivas e a curto prazo que o professor necessita de tomar para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Estas são decisões relativas a estruturação do processo, bem como questões de organização e avaliação, ocorrem imediatamente antes da intervenção pedagógica do professor, ou seja, ocorrem antes da acção do professor propriamente dita.

Segundo Bento (2003) “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma actividade prospectiva, directamente situada e empenhada na realização do ensino que se consuma na sequência:

“Elaboração do plano → realização do plano → controlo do plano → confirmação ou alteração do plano, etc.” (Bento 2003, pp. 15-16)

Este autor refere ainda que a planificação, “é também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, a procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos” Bento 2003, p.16)

Neste sentido o professor é então considerado um agente de ensino que, além de outros papéis, tem a responsabilidade de desenvolver o currículo ao nível micro, adequando a sua acção ao Currículo Nacional e aos programas das disciplinas (elaborados a nível macro), às características do meio social da escola e dos alunos e ao Projecto Curricular da escola. Desta forma mostra que no processo de planificação o professor estará sempre confrontado com: o programa de ensino, a população a leccionar tendo em conta as suas características sociais e culturais, a satisfação das expectativas dos alunos bem como os recursos disponíveis na escola e as orientações definidas no projecto curricular de Escola. (Bento, 2003, p. 16)

Seguindo esse raciocínio a planificação serve como linha orientadora para o professor. O mesmo autor acrescenta ainda que “na planificação são determinados e concretizados os objectivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. Os objectivos constituem o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objectivo, conteúdo e método. Isto devido a uma exigência implícita no processo educativo: procurar e perseguir sempre activa, enérgica e pertinazmente o objectivo.” (Bento, 2003, p. 15)

Isto tudo quer dizer que planificar é sobretudo reflectir, debater e tomar decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar.

2.1 Factores que condicionam a planificação.

Modelos de planificação

Gerados em torno dos modelos do currículo tecnológico e humanista, correspondem ao modelo de planificação em função dos objectivos de aprendizagem e ao modelo em função das actividades, igualmente defendidos por Tyler e Stenhouse respectivamente.

O modelo de planificação centrado nos objectivos

Constitui o modelo mais utilizado pelos professores e consiste numa sequência lógica do processo de planificação, sendo determinado pela selecção prévia dos objectivos a atingir.

Esse modelo de planificação tem sido o modelo predominante, utilizado por várias gerações de professores, pelo menos em termos da estrutura do plano de aula. Note-se, por exemplo, o estudo de Taylor (1970), realizado com 261 professores do ensino secundário, com o objectivo de examinar os processos de planificação dos professores, onde foram obtidas as seguintes conclusões:

- O processo de planificação é do tipo intuitivo, baseado nas experiências dos professores;
- Destaque para as necessidades dos alunos, seus interesses e aptidões, de seguida por ordem de importância, as matérias os objectivos e os materiais de ensino;

- No acto de planificação, os professores começavam, pelo contexto do ensino (materiais, métodos espaço e tempo); depois consideravam as atitudes e interesses dos alunos; aparecendo de seguida os fins e os objectivos; por ultimo eram incluídas especificações dos métodos de ensino e justificações curriculares.

Vários outros estudos revelam que os tipos de decisões mais referidas respeitam em primeiro lugar às actividades dos alunos, ao conteúdo ou matéria, aos objectivos, materiais e finalmente à avaliação.

O modelo de planificação centrado nas actividades

Como referimos anteriormente, este modelo de planificação está intimamente ligado ao modelo de currículo humanista. “Efectivamente, a tarefa educativa é constituída por um conjunto lógico de actividades que, tendo em vista determinadas finalidades, configuram uma prática educativa que compromete os professores e os seus respectivos alunos. (Vilar, 2000; pp. 46-47)

De entre os autores defensores deste modelo de planificação, destacam – se os trabalhos realizados por Stenhouse (1987). Este autor defende que, na organização ou planificação curricular, é fundamental seguir uma série de princípios de procedimento a saber:

- Princípio para a selecção do conteúdo, ou seja, o que se deve ensinar e aprender;
- Princípios para o desenvolvimento de uma estratégia de ensino e aprendizagem, ou seja, como se deve ensinar e aprender;
- Princípios para a tomada de decisões sobre as sequencias;
- Princípios para orientar a tarefa de diagnóstico do aluno;
- Princípios para estudar e avaliar o progresso dos alunos;

2.2 A planificação em educação física

Todas as aulas de Educação Física são normalmente estruturadas em três partes:

- a) parte preparatória que embora seja uma parte destinada ao aquecimento dos alunos, muitos professores utilizam-na para introduzir jogos com características semelhantes ao desporto da unidade didáctica que vão abordar durante a fase de desenvolvimento da aula com o intuito de não só solicitar os diferentes grupos musculares que vão ser solicitados durante a aula mas também funciona como uma breve organização, contacto, exercitação e orientação para a parte seguinte da aula;
- b) parte principal que constitui a parte mais importante da aula, não só por ocupar a maior parte do tempo destinada a aula mas também por ser a parte onde o professor tenta atingir os objectivos referidos no plano destinados a unidade didáctica.
- c) e finalmente, a parte final que tem como objectivo principal o retorno a calma, e também é nesta parte da aula que o professor faz uma breve avaliação do desempenho dos seus alunos, mostrando-lhes numa forma geral o que fazem bem e os aspectos que precisam ser trabalhados ainda mais, para poderem atingir os objectivos propostos.

Segundo Bento (2003, p. 152), na estruturação da aula de Educação Física “deve ser evitado todo o espírito de esquematismo e de formalismo.” Ainda Bento refere que “existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal.”

Para este autor, “esta forma de apresentação dos planos de aula dividida em três partes deve apenas, ser entendida como uma das propostas possíveis de construção de uma aula. Seguidamente passamos a apresentar um quadro modelo que resume este ponto, segundo este autor, pretende chamar a atenção para situações e momentos importantes e específicos da estrutura de uma aula de Educação Física e mesmo não estando visível esta divisão, estes três aspectos não deverão ser esquecidos, porque neles assenta a diversidade da natureza dos objectivos («psicomotores», «cognitivos» e «afectivos») da educação física.” (Bento 2003, p. 152)

Linhas fundamentais da estruturação da aula de Educação Física (adaptado de colectivo de autores, citado em Bento, 2003)

Fisiológicos	Aspectos A Considerar Educativos Em Sentido Restrito	Psicológicos
Aquecimento Sistema cardiocirculatório, Metabolismo, processos bioquímicos, músculos, ligamentos, sistema nervoso, regulação motora	Parte preparatória ou introdutória Situações pedagógicas Equipar, Controlo de presenças Entrada no local da aula Informações	Disponibilidade para a exercitação Orientação pelos objectivos Organização da exercitação
Carga e recuperação Intensificação Sistemática Vários pontos altos	Parte principal	Aprendizagem Rendimento Comprovação (controlo) Alegria
Retorno à calma ou mudança de carga	<i>Análise e avaliação.</i> Ordenamento, Balanço, Avaliação. Lavar e vestir*	Intensificação emocional

Quadro 3 – Estrutura da aula de Educação Física

2.3 Níveis de planificação e preparação do ensino em educação física

2.3.1 Plano anual (planificação a longo prazo)

Segundo Bento (2003, p. 59), “um plano anual é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objectivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objecto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da actuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo. Os detalhes e demais medidas didáctico-metodológicas são reservadas para os planos das unidades temáticas ou didácticas e para o projecto de cada aula, numa sequência lógica que aqui tem o seu início.”

2.3.2 Unidade didáctica (planificação a médio prazo)

Podemos dizer que uma unidade didáctica é, ou representa uma unidade de matéria apresentada no plano anual, ou seja, são planos de amplitude média correspondentes a extensão de cada um dos blocos de aprendizagem considerados nos planos a longo prazo. “ A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos. (Bento, 2003, p. 60)”

2.3.3 Plano de aula

Trata-se de uma planificação a curto prazo e, é aqui que situa o nosso objecto de estudo. A nossa principal preocupação é analisar alguns planos de aula, elaborados pelos estagiários, ver as suas semelhanças e diferenças, os elementos constituintes entre outros, bem como a sua elaboração (planificação). São planos de pequena amplitude correspondentes as acções que no dia - a -dia vão concretizar as diferentes parcelas dos planos a médio prazo. É da inteira responsabilidade do professor e cabe a ele adaptá-lo as características da turma e dos alunos bem como os recursos disponíveis na escola.

Na nossa opinião, um bom plano é aquele que revela coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza, ou seja, tem de estar adequado as características dos alunos, da escola e da própria comunidade, deve estar em harmonia com as ideias estabelecidas no plano curricular de maneira geral, deve ser usado na linguagem escrita de maneira a que se percebe tudo com clareza, quanto mais variáveis forem as nossas propostas de trabalho, maior é a riqueza, e deve permitir reajustamentos e/ou alterações de fundo nos elementos previstos no plano.

“O plano deve igualmente identificar uma gama de acções de acompanhamento com incidência nos recursos disponíveis e a disponibilizar, na sensibilização e motivação dos intervenientes, na circulação da informação e, finalmente na retroacção, ajustamentos e inflexões no processo. (in Lewy, 1979)”

2.4 Avaliação das aprendizagens

Damião, referenciando Martins, M. (1992) definem a “avaliação como sendo uma interação social complexa que decorre no contexto de uma relação pedagógica, como um diálogo entre professor e aluno sobre os saberes e não como uma medida de excelência escolar.”

Antes de entrarmos em pormenores como: o que avaliar?, como e quando avaliar?, quem avaliar?, porque avaliar?... entre outros, pretendemos destacar aspectos como fases e momentos da avaliação, funções da avaliação; a avaliação tendo em conta as pessoas envolvidas no processo e a importância da avaliação posterior a aula.

Segundo Damião (1996, p:160), “a avaliação compreende três fases, dependendo do seu momento de avaliação:”

Avaliação Diagnóstica

Destinada a proporcionar o conhecimento dos pré-requisitos dos alunos (conhecimentos, interesses, capacidades, aptidões), a consequente orientação na aprendizagem e a comparação dos progressos. Permite, assim, o estudo das dificuldades da aprendizagem assim como o seu prognóstico.”

Normalmente acontece antes de se iniciar um determinado processo de ensino e aprendizagem ou no caso específico da Educação Física, no início de uma unidade didáctica ou temática.

Avaliação Formativa

“Destinada a fornecer informações à professores, alunos e encarregados de educação, acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, assim, apoia decisões de aperfeiçoamento.” (Damião 1996, pp. 160 - 161).

Pode acontecer pontualmente durante o processo de ensino e aprendizagem, que como já referimos, para fornecer informações aos interessados acerca do desenvolvimento dos alunos.

Avaliação Sumativa

Realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem. “Destinada a apreciar um produto final. Apoia a diferenciação dos alunos através da classificação (repartes os na escala adoptada). Fornece, assim, um balanço (onde se situam os alunos em termos globais) e permite uma decisão de tipo institucional e a atribuição de certificados. Só é pertinente num processo de ensino e aprendizagem, mais ou menos longo (semestre, período, ano lectivo, curso...). (Damião 1996, p. 60)”

O conceito de avaliação também tem em conta as pessoas envolvidas nos processos pedagógicos. Normalmente acontece a hetero-avaliação que consiste na avaliação de outra pessoa, e a auto avaliação que consiste na avaliação de si próprio.

2.5 A Organização da aula de Educação Física

Normalmente, numa aula, há um período em que o professor introduz a matéria, ou seja, um período em que dá informações a toda a turma, este corresponde a instrução directa. A este segue-se um período de prática guiada, no qual o professor corrige os erros mais comuns entre os alunos. Para verificar se os alunos adquiriram com êxito a aprendizagem é-lhes atribuído um período de prática independente no qual, segundo Siedentop (1998) “o trabalho dos alunos é supervisionado activamente pelos professores. Por isso mesmo esta forma de ensinar caracteriza-se por um clima positivo baseado em expectativas positivas para os alunos e em que se avaliam as actuações dos mesmos.”

2.5.1 Instrução directa

Como acima referimos, a instrução directa corresponde à parte da aula em que o professor faz a introdução da aula ou mesmo de uma nova matéria.

Instrução directa consiste nas directrizes que o professor vai dando aos alunos no decorrer de uma tarefa. “Tanto na educação física como no entretenimento, a melhor maneira de intervir durante os jogos dirigidos consiste em fazer comentários breves e

frequentes (Ormond, 1988), que consistem em directrizes para guiar a actuação. Com o tempo a frequência das instruções vai diminuindo, a medida em que os alunos ficam mais competentes e conseguem dominar a actividade. Contudo elas não desaparecem por completo.” (Siedentop, 1991, p. 263)

2.5.2 Prática Guiada

Quando se apresenta uma nova tarefa (tarefa de iniciação) ou quando as condições para a prática de uma tarefa se modifica sensivelmente (tarefa de aperfeiçoamento), é importante prever um período de prática guiada.

Uma prática guiada é um período em que o professor dirige a actividade do grupo com objectivo de:

- a) Corrigir as actividades em que os alunos apresentam maiores dificuldades
- b) Em caso de necessidade, repetir a matéria para que os alunos possam adquirir com êxito uma prática individual (Rosenshile y Stevens)

Uma prática guiada se desenvolve habitualmente com a formação de grupo com o objectivo de uma observação mútua entre o professor e os seus alunos. Numa prática guiada, mesmo que os alunos executem bem a tarefa, o educador deve proporcionar directrizes que incidem nos critérios técnicos da mesma e como o devem realizar, permitindo deste modo, que ele verifique se os alunos cometem erros importantes. Seguidamente o professor avalia os alunos, observando o desempenho motor e utilizando o método interrogativo. Os feedbacks do professor durante a prática guiada se centram nos critérios essenciais no momento de apresentação da tarefa. Estes feedbacks devem especificar-se e tratar não só a correcção de erros, como também o reforço do desempenho apropriado.

2.5.3. Prática autónoma ou prática independente

As praticas independentes tentam integrar um novo elemento ao que já tinha adquirido anteriormente e de forma autónoma. Os alunos necessitam de tempo suficiente para praticar as habilidades e as estratégias em condições idênticas à aquelas que serão eventualmente utilizadas.

Os períodos de práticas independentes experimentam realizar um grande número de repetições com êxito. Ao contrário das práticas guiadas que permitem corrigir os

erros principais e assegurar que os alunos praticam com êxito, as práticas autónomas têm como objectivo repetir os movimentos de forma a adquiri-los com êxito, utilizando todo o espaço e material disponíveis.

Nesta prática o professor assume uma função de supervisor activa para:

- Vigiar os alunos centrados na tarefa proposta
- Proporcionar reforços e correcções caso for necessário.

II - METODOLOGIA

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.”
(Quivy e Campenhoud, 1998, p. 31).

A pesquisa bibliográfica e a leitura de publicações periódicas levaram-nos a um contacto teórico com o fenómeno em estudo, e com os conceitos que serão utilizados.

Este estudo enquadra-se no âmbito da investigação qualitativa, com recurso a análise documental e ao questionário como técnicas de recolha de dados.

1. Tipo de investigação

Como referimos anteriormente esta é uma investigação de cariz qualitativa Segundo Bogdan, R. e Bicklen, S. (1994) a investigação qualitativa possui cinco características.

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.
2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e nunca se usam números: são analisados em toda a sua riqueza.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Ainda esses dois autores e referindo (Rosenthal e Jacobson, 1968) diz que a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a “profecia auto-realizada” a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas do professor.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não procuram confirmar ou infirmar hipóteses prévias; o procedimento é de “baixo para cima”

5. Na abordagem qualitativa o significado é de importância vital. Os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes, ou seja, preocupam-se com o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Rosenthal e Jacobson (1968) referem que a “ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a «profecia auto-realizada», a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas do professor.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não procuram confirmar ou infirmar hipóteses prévias; o procedimento é de «baixo para cima».

Na abordagem qualitativa o significado é de importância vital. Os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes, ou seja, preocupam-se com o modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas.

2.Campo de Análise (amostra)

A nossa amostra é composta por 15 planos de aula elaborados por 15 estagiários distribuídos por diferentes núcleos de estágios coordenados pela Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O questionário foi igualmente lançado a esses estagiários que constituem a nossa amostra de estudo.

Estagiário	Idade	Sexo		Escola que lecciona	Concelho	Ano em que lecciona
		F	M			
P1		X		Secundária Quinta das Flores	Coimbra	10º
P2		X		Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas	Coimbra	7º
P3		X				11º
P4			X	Escola E.B. 2/3Castro Matoso de Oliveirinha		9º

P5			X	Escola E.B. 2º e 3º Ciclo da Branca		
P6		X				9º
P7	22 Anos	X		Escola Secundária com 3º Ciclo da Gafanha da Nazaré	Ílhavo	7ºe 8º
P8			X			7º
P9			X			7º
P10			X			9º
P11		X		EB 2/3 Martim de Freitas	Coimbra	8º
P12		X		Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas		8º
P13		X		Escola Básica de Cantanhede	Cantanhede	8º
P14	22 Anos	X		Escola Secundária de Albegaria- a Velha	Albegaria- a Velha	7º
P15		X		Escola Secundária de Jaime Cortesão	Coimbra	10º
Total		10	5			

Quadro 4 - Identificação dos estagiários que constituem a nossa amostra

Dos estagiários a quem foi solicitada colaboração, 5 leccionavam o 7º ano, 4 leccionavam o 8º ano, 3 leccionavam o 9º ano, 2 leccionavam o 10º ano e 1 leccionava o 11º ano. Do total da amostra, 8 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Os questionários foram lançados à totalidade da amostra, tendo apenas recebido 7 (46,6%) devidamente preenchidos, correspondendo a 4 elementos do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

3. Problema

Para o desenvolvimento do nosso estudo partimos do seguinte problema: Como são utilizados os elementos do currículo pelos estagiários da Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física, na elaboração dos seus planos de aula?

4. Questões de investigação

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor (...)”
(Quivi e Campenhoudt, 1998)

Entendendo os elementos do currículo, como base de estruturação do plano de aula, e sem os quais, porém, seria impossível a sua realização, partimos da questão de investigação acima referida e para lhe dar resposta elaboramos as seguintes questões que irão servir como linha orientadora da investigação. Elas guiar-nos-ão na interpretação dos resultados, pretendendo, de certa forma, dar-lhes resposta no final do trabalho.

- 1- Será que os estagiários utilizam todos os elementos do currículo na elaboração dos planos de aula?
- 2- Será que os estagiários atribuem valores diferentes aos elementos do currículo, quando planificam?
- 3- Será que os professores revelam adoptar uma determinada perspectiva de desenvolvimento do currículo?
- 4 – Será que existe uma prática pedagógica prevalecente nas planificações de aula?

5. Objectivos de investigação

Para estas questões de investigação definimos os seguintes objectivos:

- a) Saber se os estagiários utilizam todos os elementos do currículo na elaboração dos planos de aula;
- b) Definir qual a importância atribuída aos diferentes elementos do currículo pelos estagiários quando planificam;
- d) Revelar qual a perspectiva adoptada pelos professores aquando do desenvolvimento do currículo;

e) Determinar se existe uma prática pedagógica prevalecente nos planos de aula

6. Técnicas e instrumentos utilizados

6.1- Análise documental

Para o desenvolvimento do nosso trabalho procedemos à análise de documentos produzidos pelos estagiários na preparação das aulas, os planos de aula, de modo a encontrar respostas para as nossas questões de investigação. Analisámos em primeiro lugar o conteúdo e a estrutura dos planos, de modo a encontrar pontos comuns e diferenças. Em seguida elaborámos uma tabela com os componentes dos vários planos que foi confrontada com os elementos definidos no enquadramento teórico.

6.2 - Questionário

Como forma de complemento à análise dos planos de aula, utilizámos um inquérito por questionário, o qual foi enviado aos estagiários por e-mail. Esta técnica consiste num conjunto de perguntas dirigidas a um conjunto de estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

O questionário é um conjunto de perguntas cuidadosamente elaboradas, cujo objectivo, é saber opiniões, respostas elaboradas sobre um determinado assunto, como é o nosso caso, pretendemos recolher informações que dizem respeito à planificação. Assim, TUCKMAN (2000), apresenta uma definição de questionários alargada a “processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento. Contudo, a abordagem por auto-registo associadas aos questionários, apresenta determinados problemas, dado que:

- 1) Os sujeitos devem cooperar, quando preenchem um questionário.
- 2) Os sujeitos devem dizer o que é, de facto, mais do que referir o que pensam que deve ser, ou o que pensam que o investigador gostaria de ouvir.

- 3) Os sujeitos devem saber o que pensam e o que sentem de modo a poder referi-lo. Por conseguinte, estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar.”

O nosso questionário trata-se de um questionário aberto, em que os estagiários respondem com as suas próprias palavras. As perguntas são igualmente abertas, pois colocamos o espaço no questionário, os estagiários respondem como bem entenderem. Segundo DAMAS, J. e DE KETELE, J.M. (1985), as questões abertas têm diversas vantagens e inconvenientes.

Inconvenientes:

- _ Elas provocam respostas diversas, dentre as quais algumas têm pouco que ver com o objecto do inquérito;
- _ Alguns inquiridores são muito prolixos e outros muito lacónicos, embora possam ter as mesmas ideias;
- _ Alguns inquiridores têm enorme dificuldade em exprimir o seu pensamento;
- _ Certos inquiridos não gostam de escrever (se há questionário escrito);
- _ Alguns inquiridores (questionários sob forma de entrevista) contentam-se com respostas vagas; outros querem respostas mais precisas

Vantagens:

- o inquiridor não é influenciado no sentido de que nenhuma resposta lhe é sugerida
- Permite recolher uma grande variedade de respostas aí incluídas, inclusivamente aquelas em que o redactor do questionário não tinha pensado.
- Permite obter as reacções espontâneas.
- Está indicada para inquirir sobre os problemas delicados
- Ela constitui, muitas vezes, uma boa entrada em matéria, e ajuda para por as outras questões
- As respostas permitem, posteriormente uma interpretação mais fácil das questões de selecção
- O inquiridor pode experimentar a satisfação de exprimir o seu pensamento conforme deseja.
- Permite preparar as respostas a questão de selecção

A elaboração do questionário

A partir das nossas questões de investigação definimos os blocos temáticos para o questionário e os respectivos objectivos. Construímos então uma matriz (Anexo B), onde colocámos também as perguntas do questionário e que serviu de base à sua elaboração.

Assim foi elaborado um questionário composto por sete blocos de perguntas na sua totalidade. Para uma melhor compreensão descrevemos, de seguida, cada uma das perguntas do nosso questionário (anexo B)

O primeiro bloco de perguntas, “Identificação”, trata da caracterização dos estagiários, ou seja, é basicamente constituído por questões objectivas de ordem pessoal (idade, sexo, escola, ano em que lecciona e concelho).

O segundo bloco de perguntas “Referências Utilizadas na planificação” realça aspectos como: 1) fontes em que baseiam a sua planificação; 2) modo de planificação; 3) componentes dos planos de aula; 4) elemento mais importante na planificação; 5) condicionantes da sua planificação e 6) cumprimento ou não do plano de aula. Com este bloco de questões pretendemos recolher informações que complemente as que já temos dos planos de aula para respondermos a questão principal desta investigação, “ questão de investigação.”

O terceiro bloco de perguntas “ práticas de planificação” é composto por duas questões: porque estruturar o plano de aula numa grelha e 2) se existem outros meios de o fazer.

O quinto bloco de perguntas “ Dificuldades sentidas na planificação” que compreende questões como: 1) quais as dificuldades sentidas ao fazer a planificação de uma aula; 2) superação de dificuldades; 3) tempo de planificação e 4) qual é a atitude face a ineficácia do plano de aula.

O sexto bloco de perguntas “Avaliação” abarca questões da avaliação como: 1) se a avaliação tem um enquadramento nos planos de aula; 2) como avalia o seu plano de aula e 3) entre outros, momentos de avaliação e instrumentos utilizados.

E por último o sétimo bloco de perguntas que aborda as seguintes questões: 1) importância do plano de aula; 2) se o mesmo plano pode ser usado em âmbitos diferentes e 3) se uma aula planejada tem igual probabilidade de ser bem sucedida em relação a uma aula não planejada.

Principais técnicas de coleta de dados, questionário e análise documental (análise dos planos de aula).

Apesar de muito esforço, e como já referimos na amostra, conseguimos apenas que sete dos quinze estagiários que constituem a nossa amostra de estudo nos respondessem os questionários fazendo com que o nosso campo de informações fosse muito reduzido. Os questionários foram preenchidos pelos próprios estagiários, tendo como principal objectivo, obter informações que não conseguimos através dos planos de aula.

6.3- Análise de conteúdo

Com os questionários em nossa posse, e após a sua numeração procedemos à sua análise de conteúdo. Todos os questionários foram considerados no nosso estudo, embora houvesse um entre eles que podia ser eliminado, em virtude de ter pouca informação, mas tivemos que a considerar devido a impossibilidade de arranjar mais estagiários para proceder o preenchimento de mais um questionário. A análise dos questionários foi assente basicamente em grelhas de análise.

“A análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar neste caso o material recolhido” (Silva e Pinto, 1999:105).

Segundo Silva, A. e Pinto (1999, p: 16), a análise de conteúdo foi durante bastante tempo apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objectivos [...], programáticos e de intervenção; e que hoje é uma das técnicas mais comuns na investigação realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Assim Silva, A. e Pinto (1999, p. 103), apresentam um leque de definições: Berelson (1952), definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite a descrição

objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” Bartwright (1993), propõe a extensão desta definição a “todo o comportamento simbólico.” Krippendorff (1980), definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.” O autor do texto critica esta definição apresentada por este autor, alagando que Krippendorff “retira da sua definição a referência a quantificação, não restringindo assim as direcções que pode tomar a análise de conteúdo. A quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidades, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação.”

Para Silva, A. e Pinto (1999, p. 103), a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Ainda para estes autores, “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método.”

No nosso trabalho vamos utilizar a análise de conteúdo para tratamento das informações recolhidas através dos questionários. “A análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar neste caso o material recolhido [...]. No caso do recurso a análise de conteúdo no contexto do método experimental, o investigador, poderá procurar, por exemplo, manipular as condições de produção de um dado material simbólico para assim poder testar hipóteses de causalidade entre essas condições de produção e o material obtido. Neste trabalho utilizaremos a análise de conteúdo para estabelecer relações entre o conteúdo dos planos de aula e as informações, obtidas através dos questionários.

A prática da análise de conteúdo

Silva, A. e Pinto (1999, p. 108), “ao proceder a análise de conteúdo de um texto, um documento, uma entrevista ou qualquer outro material, o entrevistador formula uma série de perguntas que podemos sistematizar da seguinte forma:

- Com que frequência ocorrem determinados objectos (o que acontece e o que é importante);
- Quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos (o que é avaliado e como);

- Qual a associação ou dissociação entre os objectos(a estrutura de relações entre os objectos);
- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um corpus;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;

No caso específico do nosso trabalho, ao procedermos a análise do conteúdo dos questionários, pretendemos dar resposta as nossas questões de investigação.

Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico

Tal como diz Silva, A. e Pinto (1999, p: 109), “em qualquer outra prática de pesquisa, a análise de conteúdo pressupõe objectivos e referentes teóricos”. Assim no nosso trabalho será o elo de ligação entre a parte teórica e a parte prática da nossa investigação.

Definição das categorias

Silva, A. e Pinto (1999, p. 110), “ a classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano, e tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação [...]. Uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo devem ser sujeitas a um teste de validade interna, ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade.

Definição das unidades de registo

Silva, A. e Pinto (1999, p. 114), definem unidades de registo como sendo “ um segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria. Para este autor mais uma vez são os objectivos e a problemática teórica que orientam a pesquisa que devem determinar a natureza das unidades a utilizar.

Distinguem-se habitualmente 2 tipos de unidades: formais e semânticas. ” No nosso trabalho vamos utilizar o segundo caso.

III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Análise e comparação dos planos de aula (ver anexo A)

Os planos de aula apresentam vários elementos que sintetizamos no quadro seguinte e agrupamos em dados do contexto, referências internas e elementos do currículo. Dados do contexto incluem a informação sobre a turma e a aula, as referências internas têm a ver com o programa de Educação Física e a Unidade Didáctica e os elementos do currículo são aqueles encontrados nos planos e que estão relacionados com os autores já referidos.

Composição dos planos de aula analisados

Categorias de componentes dos planos	Componentes dos planos	P1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total de Planos	%
Dados do contexto	Período	X	X			X	X	X				X	X	X	X	X	10	66,6
	Turma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	Ano	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	Data	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	Hora	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	Nº de alunos	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	14
Referências internas	Aula nº		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	13	86,6
	U. Didáctica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	F. Didáctica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15	100
	Nº de aula da u. didáctica	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	13	86,6
Elementos do currículo	Duração	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	93,3
	Local/Espaço	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	93,3
	Objectivos	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	93,3
	Parte da aula	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	14	93,3
	Tempo	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	13	86,6
	Conteúdo							X	X							X	3	20
	Org./Estratégica	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	12	80
	Tarefas	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		12	80
	Descrição do exercício					X		X									2	13,3
	Recursos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Total de componentes		17	17	16	16	17	17	20	17	16	16	17	17	14	17	18		

Quadro 5 - Composição dos planos de aula analisados

Em relação aos dados do contexto, todos os planos (100%) apresentam o ano, a hora, a data e a turma e quase todos (93%) apresentam o nº de alunos. Apenas 66% dos planos apresenta o período a que se refere a aula.

Sobre as referências internas 100% dos planos incluem a U. Didáctica e a Função Didáctica e 86% incluem o nº de aula da unidade didáctica.

Em relação aos elementos do currículo encontrados nos planos em análise, todos os planos apresentam um espaço para recursos 100%, catorze 93% apresentam os elementos duração, espaço, objectivos e parte da aula. O tempo é incluído em treze dos planos 86% e as tarefas em doze dos planos 80%. A organização estratégica surge em doze dos planos 60%.

2. Análise dos questionários (ver anexo E)

Apresentamos em seguida a análise dos questionários, de acordo com os respectivos blocos de questões.

Referências utilizadas na planificação

Subcategoria	Indicadores	%
Fonte externa	Programa	14,3
	Manuais escolares	14,3
	Planificações anteriores	14,3
Fonte interna	Contexto da escola	28,5
	Plano Anual	14,3
	Unidade didáctica	14,3
	Progresso dos alunos	14,3
	Recursos físicos	28,5
	Programa curricular de escola	28,5
	Objectivos de ciclo	14,3

Quadro 6 – Análise bloco II do questionário (referências utilizadas na planificação)

Os estagiários questionados baseiam a sua planificação basicamente em fontes internas e fontes externas, sendo: dos que baseiam em fontes externas 14,3% baseiam nos programas; 14,3% em manuais escolares e 14,3% em planificações anteriores.

Dos que baseiam em fontes internas 28,5% baseiam no contexto da escola; 28,5% no programa curricular de escola; 28,5% baseiam nos recursos físicos

existentes na escola; 14,3% no plano anual; 14,3% na unidade didáctica, 14,3% no progresso dos alunos e por último 14,3% baseiam nos objectivos de ciclo.

Praticas de Planificação

Subcategoria	Indicadores	%
Modo de planificação	Planificação igual	28,5
	Rotina	28,5
	Evitar perda de tempo	14,3
	Diversificado	57,1
	Motivador	14,3
	Novos exercícios	14,3
Composição dos planos de aula	Tempo	42,8
	Conteúdos	28,5
	Estratégias	57,1
	Componentes Críticas	42,8
	Objectivos Comportamentais	14,3
	Esquemas dos exercícios	14,3
	Critérios de êxito	14,3
	Espaço	28,5
	Material	14,3
	Unidade Didáctica	14,3
	Unidade de Ensino	14,3
	Estrutura da aula	Exercícios aquecimento
Jogos		14,3
Retorno á calma		28,5
Parte Fundamental		14,3
Elemento mais importante	Objectivo da aprendizagem	28,5
	Organização	42,8
	Componentes críticas	28,3
	Estratégias	14,3
	Matérias	14,3
	Tempo	28,3
	Aquecimento	14,3
	Parte fundamental	14,3
	Espaço	14,3
Cumprimento do plano	Adaptado às condições	28,5
	Não rigoroso	57,1
	Ajustamentos	28,5
Condicionantes da planificação	Matérias	57,1
	Espaciais	71,4
	Climatéricas	28,5
	Motivação dos Alunos	28,5
	Nível dos alunos	42,8
	Organização da U.D	14,3
	Estado físico da turma	14,3
	Estado psicológico da turma	14,3
	Temporais	14,3
	Numero de alunos	14,3

Quadro 7 – Praticas de Planificação

Quanto ao modo de planificação; 57,1% planificam de forma diversificado porque é mais motivador e 14,3% para introduzir novos exercícios. 28% planificam igual para criar rotina e 14,3% para evitar perdas de tempo.

Na composição dos planos de aula obtivemos duas categorias de respostas: sobre a composição dos planos e sobre a estrutura da aula. Em relação à composição dos planos, 57,1% dizem utilizar estratégias, 42,8% tempo e componentes críticas, 28,5% conteúdos e espaço; e 14,3% objectivos comportamentais, critérios de êxito e material. Em relação à estrutura da aula 28,5% dizem incluir exercícios de aquecimento e retorno à calma e 14,3% jogos e parte fundamental.

De entre estes elementos atribuem maior importância na ordem de: objectivos de aprendizagem 28,5%, organização 42,8%, componentes críticas 28,5%, estratégias 14,3%, materiais 14,3%, tempo 28,5%, aquecimento 14,3%, parte fundamental 14,3% e espaço 14,3%.

A resposta a esta questão não foi muito consistente, talvez o potencial discursivo da própria questão não foi boa porque os inquiridos divagaram muito no assunto, portanto não obtivemos a resposta pretendida na maioria dos questionários. Por isso da mesma questão resultaram duas subcategorias de respostas: sobre a composição dos planos de aula e sobre a própria estrutura da aula. Outro aspecto que nos leva a dizer que a questão não foi bem elaborada é a falta de concordância entre as duas questões: quais são as componentes dos planos de aula e qual dos elementos atribui maior importância, isso porque ao analisarmos os dados recolhidos constatamos que alguns deles dizem atribuir maior importância a elementos que não referiram na questão “composição de planos de aula”.

Em relação ao cumprimento dos planos 57,1% dos respondentes dizem não ser rigorosos, 28,5% porque é necessário adaptá-lo às condições e 28,5% porque é necessário fazer ajustamentos.

As condicionantes que os estagiários dizem intervir na sua planificação são: materiais 57,1%; nível dos alunos 42,8%; climatéricas 28,5%; motivação dos alunos 28,5%; organização da unidade didáctica, estado físico e psicológico da turma, temporais e número de alunos presentes na turma todos em 14,3% dos inquiridos.

Estrutura do plano de aula

Subcategoria	Indicadores	%
Organização em grelha	Facilita a leitura	14,3
	Facilita a compreensão	42,8
	Facilita aplicação prática	28,5
	Facilita visualização	28,5
Outros meios de o estruturar	Desconhece	85,7
	Texto normal	14,3

Quadro 8 – Estrutura do plano de aula

Dos sete inquiridos todos organizam o plano de aula numa grelha; 42,8% porque facilita a compreensão; 28,5% porque facilita a aplicação prática e a visualização e 14,3% porque facilita a leitura. Se existem ou não outros meios para o fazer, 85,7% desconhece e apenas 14,3% reconhece que embora seja mais fácil a sua compreensão se este estiver estruturado numa grelha, também o possam estruturar num texto normal.

Dificuldades sentidas na planificação

Subcategoria	Indicadores	%
Organização da aula	Exercícios	42,8
	Motivação	14,3
	Melhores Estratégias	14,3
	Melhores materias	14,3
Planificação	Tempo gasto	14,3
Superação de dificuldades	Experiência	14,3
	Imaginação	14,3
	Pesquisa bibliográfica	28,5
	Consulta colegas	14,3
	Contacto com os alunos	14,3
	Mais do que uma estratégia	28,5
	Adequação à realidade	14,3
Tempo de planificação	Variável	14,3
	1 hora	14,3
	1 à 2h30 minutos	14,3
	2h30 minutos	28,5
	1 à 2h	14,3
	40/45 minutos	14,3
Atitude face a ineficácia do plano	Remediação na aula seguinte	14,3
	Repetição	42,8
	Novos exercícios	28,5
	Outras estratégias	28,5
	Reorganização	28,5

Quadro 9 – Dificuldades sentidas na planificação

As dificuldades sentidas na planificação assentam sobretudo na organização da aula, e no tempo de planificação. Quanto a organização da aula; 42,8% dos inquiridos têm dificuldades em arranjar exercícios; que motivam os alunos 14,3%; em arranjar melhores estratégias 14,3% e arranjar materiais outros 14,3%. Também 14,3% dos inquiridos acham que o tempo gasto na planificação é também uma dificuldade por eles enfrentados.

Para superar essas dificuldades 28,5% arranjam mais do que uma estratégia; 28,5% fazem pesquisa bibliográfica; 14,3% servem-se da experiência; 14,3% da imaginação; 14,3% consulta os próprios colegas; 14,3% serve-se do contacto com os alunos; e 14,3% adequa á realidade.

Quanto ao tempo de planificação não existe unanimidade entre eles, sendo: 28,5% gastava cerca de 2h30min. 14,3% gastavam 1h, 1 á 2h30min., 1á 2h e 40/45min., respectivamente; encontramos um caso que não definiu o tempo de planificação considerando-o variável. Podemos concluir que o tempo gasto pelos estagiários na sua planificação é uma média de 1h45min.

A atitude face a ineficácia do plano da aula; 42,8% fazem repetição; 28,5% recorrem-se á outras estratégias; á novos exercícios, á reorganização e 14,3% recorrem-se a remediação na aula seguinte.

Avaliação do plano de aula

Subcategoria	Indicadores	%
Enquadramento da avaliação nos planos de aula	Não consta do plano	42,8
	Observação	28,5
Avaliação do plano de aula	Relatório anexado aos planos	28,5
	Aspectos positivos e negativos	14,3
	Sugestões dos observadores	14,3
	Resultados finais	28,5
	Observação	28,5
	Discussão com colegas	14,3
	Comparação	14,3
Técnicas de avaliação	Observação	14,3
Momento de avaliação	Todas as aulas	14,3
	Depois da aula	14,3

Quadro 10 – Avaliação do plano de aula

A avaliação do plano de aula, não consta do plano em 42,8% dos inquiridos e 28,5% fazem a sua avaliação através da observação.

A avaliação do plano de aula em si é feito através de: relatório anexado aos planos de aula 28,5%; em que avaliam aspectos positivos, negativos e sugestões dos observadores 14,3%; avaliam resultados finais 28,5%; observação 28,5%; discussão com os colegas e comparação 14,3%.

Somente 14,3% dos inquiridos fizeram referência às técnicas de avaliação, tendo referido a observação.

28,5% dos inquiridos referiram os momentos de avaliação entre estes; todas as aulas 14,3%; e depois da aula 14,3%

Importância da avaliação

Subcategoria	Indicadores	%
Importância elevada	Linha orientadora	14,3
	Definição dos objectivos	28,5
	Suporte de memória	14,3
	Definição de estratégias	14,3
	Fio condutor	14,3
	Cumprir objectivos	14,3
	Suporte na gestão da aula	28,5
Sucesso de uma aula sem plano em relação a uma planificada	Menor	71,4
	Depende da preparação	14,3
	Depende da experiência	42,3
Utilização do plano em âmbitos diferentes	Possível	71,4
	Adaptado	28,3

Quadro 11 – Importância da avaliação

Todos os inquiridos reconhecem que a planificação é muito importante, porque: ajuda na definição dos objectivos e é um suporte na gestão da aula 28,5%; é uma linha orientadora 14,3%; suporte de memória 14,3%; definição de estratégias 14,3%; fio condutor 14,3%; ajuda á cumprir objectivos 14,3%.

O sucesso de uma aula sem plano em relação a uma planificada é menor em 71,4% dos estagiários inquiridos, embora alguns serem de opinião de que depende também da experiência e da preparação em 42,3% e 14,3% respectivamente.

71,4% considera que é possível a utilização dos planos em âmbitos diferentes; 28,3% são da mesma opinião embora acham que é necessário alguma adaptação.

3. Interpretação e discussão dos resultados

3.1- Elementos do currículo constantes dos planos de aula

Analisando os planos de aula, constatamos que os elementos comuns a todos eles são: objectivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço e avaliação, conforme se descreve no quadro seguinte.

Elementos do currículo	Elementos do currículo (teoria)	Elementos constantes dos planos de aula em análise
Objectivos	X	X
Conteúdos	X	X
Estratégias de trabalho	X	X
Tempo e espaço	X	X
Recursos	X	X
Avaliação	X	X
Total de Elementos	6	6

Quadro 12 - Elementos principais para a elaboração de um plano de aula, com base em Ribeiro (1990), Damião (1994), Januário (1998); Vilar (2004); Zabalza (1998)

Embora haja um aparente acordo no que diz respeito aos elementos do currículo, entre o colectivo dos autores referidos e os planos de aula em estudo, estes estão mais próximos da perspectiva de Ribeiro (1990, pp. 81-85), que diz que os componentes que devem estar presentes num plano de ensino são: objectivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço, e avaliação. Esses elementos referidos por Ribeiro (1990), estão presentes em todos os planos de aula em análise e se analisarmos o quadro acima verificamos que são também comuns a todos os autores.

Note-se que Damião (1994), Januário (1998), Zabalza (1998) estão de acordo no que diz respeito aos constituintes do plano de aula, embora incluam algumas diferenças em relação a Ribeiro (1990), referindo-se aos pré-requisitos como elementos a considerar.

Análise elemento a elemento:

Entre os cinco autores escolhidos e os quinze planos de aula em análise o elemento do currículo Pré-requisito, nomeado apenas por três autores (Damião, 1994; Januário, 1998; Zabalza, 1998), não está presente em nenhum plano de aula. Será de questionar se os planos não deveriam também incluir os pré-requisitos pela importância que têm para a Educação Física.

Os elementos mais comuns, presentes nos planos de aula em estudo são:

- Objectivos da aula - presente em quase todos os planos (catorze) excepto no plano (6), referido por todos os autores nomeados;
- Tempo - presente em treze dos quinze planos, e referido por todos os autores nomeados;

Espaço; recursos; estratégias; avaliação; objectivos comportamentais; critérios de êxito; tarefas e situações de aprendizagem; entre outros.

O que se constata na análise deste quadro é que os elementos do currículo referidos em comum pelos autores e também comuns aos planos de aula são: objectivos, conteúdos, tempo e espaço, recursos e avaliação. No entanto os estagiários incluem, por exemplo, as componentes críticas por serem importantes em Educação Física, e também esquemas de organização das tarefas para facilitar a visualização no plano e a organização mental da aula.

3.2- Importância atribuída aos vários elementos do currículo

Nos planos de aula estão presentes todos os elementos do currículo, embora como já referimos anteriormente, o destaque aos objectivos não passa despercebido, o que logo de início nos levou a pensar numa pedagogia por objectivos. Torna-se muito curioso o facto de, nas respostas aos questionários apenas 28,5% dos inquiridos terem referido aos objectivos como sendo um elemento que atribuem maior importância. Posto isto levantamos a seguinte questão: Será que eles criaram o seu próprio estilo de planificação, ou será que só adoptaram um já existente, ou será que não assumem que o modelo de planificação adoptado é o modelo por objectivos?

As respostas que obtivemos nos questionários foram: organização (42,8%), objectivo de aprendizagem (28,5%), componentes críticas (28,5%), tempo (28,5%),

seguindo na ordem de 14,3% estratégias, materiais, aquecimento, parte fundamental e espaço.

3.3 - Perspectiva de desenvolvimento do currículo

De uma forma geral, o que nos parece da análise dos planos de aula, é que, a perspectiva de desenvolvimento do currículo adoptado pelo grupo, é o modelo por objectivos anteriormente defendido por Tyler. Mas, da análise de conteúdo dos questionários já não podemos dizer o mesmo uma vez que apenas 28,5% dos respondentes terem referido aos objectivos como sendo um elemento que atribuem maior importância. Parece existir aqui alguma diferença entre o que dizem e o que fazem os estagiários talvez por não dominarem a teoria.

3.4- Prática pedagógica mais utilizada nos planos

Da análise dos planos de aula dos estagiários que compõem a nossa amostra de estudo constatamos que a prática pedagógica nos mesmos está orientada da seguinte forma: uma parte dedicada a instrução directa, em que o professor faz a abordagem da matéria; uma parte orientada a prática guiada em que os alunos fazem os exercícios comandados pelo professor e finalmente é-lhes atribuído uma parte de prática autónoma para exercitarem livremente como forma de consolidarem a matéria, estes correspondem as partes inicial, fundamental e final da aula, respectivamente, como refere Siedentop (1991, p. 260), sendo esta a divisão seguida em 100% dos planos analisados. Entretanto, uma vez que não houve observação directa de práticas lectivas, não podemos afirmar que a distribuição do tempo nessas aulas seguem sempre esta regra.

CONCLUSÃO

Relativamente a nossa questão de investigação chegamos a conclusão de que os estagiários da Faculdade de ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra utilizam todos os elementos do currículo na elaboração dos seus planos de aula.

Da análise dos planos de aula, chegamos a conclusão de que os planos elaborados pelos futuros professores estão em conformidade com os elementos do currículo anteriormente referidos. Das perspectivas apresentadas estão na maioria mais próximos do ponto de vista de Ribeiro (1990, pp. 81 - 85) e Vilar (2004), que defendem que os planos de aula devem integrar os seguintes elementos: objectivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço e avaliação. Esses elementos são também mencionados por outros autores já referidos nomeadamente, Damião (1994), Januário (1998), Vilar (2004), e Zabalza (1992).

Dos planos de aula analisados, podemos afirmar que todos partem de uma selecção de objectivos a partir das unidades didácticas, embora em alguns casos verifica-se que atribuem também alguma importância às estratégias de trabalho.

Com efeito o modelo de planificação utilizado pelos estagiários apresenta correspondências com o modelo tyleriano, na medida em que são os objectivos que constituem o critério para a selecção dos outros elementos do currículo. No entanto, na análise dos planos de aula que constituem a nossa amostra, e no que diz respeito ao espaço dedicado no plano às actividades e à sua organização, podemos verificar que os professores estagiários atribuem uma grande importância a estes elementos, o que de algum modo confirma a importância dada na planificação “a considerações muito mais práticas e terrenas”, como refere Januário (1996, pp. 145-146), baseando-se num estudo de Taylor (1970). Mas, também podemos dizer que estão próximos da perspectiva de Stenhouse, uma vez, que esses estão centrados nas tarefas de aprendizagem, no entanto, com o intuito de atingir os objectivos.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Achamos muito importante este tipo de estudo pelo qual achamos pertinente realçar alguns aspectos importantes para estudos futuros.

No início do nosso trabalho definimos uma amostra de quinze estagiários, mas neste momento achamos que este tipo de estudo exige uma amostra mais significativa, embora deste modo possa tornar difícil a recolha de informações. Já no nosso trabalho foi difícil a recolha de informações porque alguns estagiários não nos facultaram a resposta dos questionários dentro do tempo estipulado.

Como possíveis estudos deixamos:

- Um estudo de caris quantitativo, em que de alguma forma possam avaliar o sucesso dos alunos em função da planificação dos professores;
- Fazer um estudo de caris qualitativo, em que possa avaliar se os planos de aula cumprem as exigências estipuladas no projecto curricular de escola. (avaliar se o nível micro esta de acordo com o nível meso e o nível macro).
- Fazer um estudo também de caris quantitativo entre a prática pedagógica e a planificação

BIBLIOGRAFIA

Alonso, L. G. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Antunes, R. (1996). Como construir um projecto de escola (PEE). In *PEPT/ESEC. A educação é para todos*. Coimbra: PEPT/ESEC.

Antuñez, S. et al (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Barreiros, J. C. (1996). *A turma como grupo e sistema de interacção*. Porto: Porto Editora.

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

Bogdan, R E Bicen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, A. (1987), Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI (pp. 221-232).

D'Hainaut, L. (1980). *Educação dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Damas, J. E De Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Damião, M.; (1996). *Pré, inter e pós acção*. A planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva.

Emídio, M.; Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular. Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, C.; Gomes, L.; Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).

Marques, R. E Roldão, M. C (1999). *Reorganização e gestão Curricular no Ensino Básico – reflexão participada*. Porto: Porto editora.

Pacheco, J. (1990). *Planificação didáctica: uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Pacheco, J. (Org) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pieron, M.(1990). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico- desportivas*. Barcelona: INDE.

Pinto, J. (2005). *Escola Global. Quo Vadis?* Porto: Campos das letras.

Pinto, T. (1997). *Comportamentos de liderança dos professores e satisfação dos alunos*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnico de Lisboa.

Ribeiro, A. C.(1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa; Texto Editora, LDA.

Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Ministério da Educação, Instituto de inovação Educacional.

Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: IIE.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. S. E Pinto, J. M.(Orgs) (1999). *Metodologia das ciências sociais*; Porto: Edições Afrontamento.

Stenhouse, C. (1984). *Investigacion y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tuckman (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1999) “Análise de conteúdo” in Silva, Augusto S. e Pinto, José M. (Orgs) (1999). *Metodologia das ciências sociais*, 10ª edição, Porto: Edições afrontamento.

Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.