



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

João Paulo da Silva Domingos

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA CASTRO MATOSO JUNTO DA TURMA DO 9ºC NO ANO LETIVO
2011/2012**

COIMBRA

2012

JOÃO PAULO DA SILVA DOMINGOS

2010111202

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA CASTRO MATOSO JUNTO DA TURMA DO 9º C NO ANO LETIVO**

2011/2012

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

Professora Orientadora: Doutora Elsa Silva

Professor Orientador de Escola: Professor Fernando Leite

COIMBRA

2012

Esta obra deve ser citada como: Domingos, J. (2012). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.

AGRADECIMENTOS

É obrigatório ao concluir esta decisiva etapa da minha vida, destacar algumas pessoas que se revelaram determinantes ao longo deste percurso.

Começo por agradecer à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e em especial aos docentes, Miguel Fachada, Paulo Nobre, Susana Ramos, Paulo Araújo pelos conhecimentos transmitidos.

À professora orientadora Elsa Silva e em especial ao professor orientador de escola Fernando Leite, pelo acompanhamento permanente, pela dedicação e acima de tudo por todos os conhecimentos que me deu a possibilidade de adquirir.

À Escola Básica Castro Matoso pelas condições que me deu para desenvolver este estágio pedagógico.

Aos alunos que me acompanharam neste ano, que foram essenciais neste processo.

Aos meus amigos Simão David e João Duarte, porque nunca devemos esquecer o princípio e estes foram essenciais no 1º ano do mestrado, pelos conhecimentos partilhados, apoio e amizade.

Aos meus colegas estagiários, Diogo Moreira, João Teles e Sérgio Pedro por tudo o que partilhámos este ano e sobretudo pela amizade que construímos e que por certo irá perdurar pela nossa vida.

Aos meus pais, porque fazem parte de mim, porque vivem comigo as minhas vitórias, por tudo o que me deram e por serem a minha eterna inspiração.

Ao meu irmão, simplesmente porque será eternamente o meu melhor amigo.

À Sara, por todo o amor, ajuda, compreensão, carinho, paciência e por ser a pessoa maravilhosa que é.

**"Nós temos que nos tornar na
mudança que queremos ver."**

(Mahatma Gandhi, s.d.)

RESUMO

O presente documento pretende espelhar o trabalho desenvolvido ao longo deste ano de estágio pedagógico, que se revelou decisivo na minha formação enquanto futuro docente de Educação Física. É por isso a melhor maneira de terminar esta etapa, pois permite descrever e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e fazer um balanço das inúmeras aprendizagens que tive a possibilidade de adquirir. Este trabalho irá encerrar o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, que me permitirá obter o grau de Mestre e com isso alcançar a profissionalização docente. O documento encontra-se dividido em quatro capítulos, um primeiro de carácter descritivo, dividido em duas grandes dimensões, uma relativa às atividades de ensino-aprendizagem e uma segunda sobre a atitude ético-profissional. O segundo capítulo baseia-se numa reflexão sobre as diversas opções tomadas por mim ao longo deste processo, nomeadamente sobre as atividades de ensino-aprendizagem, as dificuldades sentidas e necessidades de formação, sobre a ética profissional e as questões dilemáticas encontradas. No terceiro capítulo foi debatido o tema que decidi aprofundar, sobre a utilização de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física e a sua influência nos estados de humor dos alunos. Por fim, o quarto capítulo reporta as conclusões finais referentes à formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PEDAGÓGICO; EDUCAÇÃO FÍSICA; ALUNOS; ENSINO APRENDIZAGEM; DESCRIÇÃO; REFLEXÃO; JOGOS COOPERATIVOS.

ABSTRACT

The following paper intends to show the work developed during the last year of educational practical experience which revealed fundamental in my training to become a future teacher in Physical Education. Then, this is the best way to end this stage because it allows me to describe and meditate about all the work developed as well as doing a balance about the innumerable knowledge I had the possibility to acquire. This paper ends my plan of studies which allows me to obtain the grade of Master and, in consequence, become a professional teacher. The paper is divided in four chapters: the first has a describing character, divided in two large dimensions, one related to activities of teaching-learning and the second related to attitudes of ethics in work. The second chapter is based in an observation related to the options taken by me during this process, namely about activities of teaching-learning, difficulties I had and lacks in my formation, about ethics in work and dilemmas found. In the third chapter has a discussion about the theme I decided to probe regarding the use of cooperative games in classes of Physical Education and their influence in the humor moods of the students. For last, the fourth chapter has the conclusions about the initial formation.

KEYWORDS: EDUCATIONAL PRACTICAL; PHYSICAL EDUCATION; STUDENTS; TEACHING-LEARNING; DESCRIBING; OBSERVATION RELATED; COOPERATIVE GAMES.

ÍNDICE

Introdução	14
CAPÍTULO 1- DESCRIÇÃO	16
1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	16
1.1 Expectativas Pessoais Descritas no Plano de Formação Individual (PFI)	16
Dimensão 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem	17
1. Planeamento	17
1.1 Plano Anual	18
1.2 Unidades Didáticas	23
1.3 Planos de Aula.....	25
2. Realização	27
2.1 Dimensão Instrução	27
2.2 Dimensão Gestão	30
2.3 Dimensão Clima e Disciplina	32
2.4 Decisões de Ajustamento	33
3. Avaliação.....	34
3.1 Avaliação de Diagnóstico.....	36
3.2 Avaliação Formativa	36
3.3 Avaliação Sumativa	37
Dimensão 2: Atitude Ético-Profissional	38
CAPÍTULO 2- REFLEXÃO	39
1. Atividade de Ensino-Aprendizagem	39
1.1 Aprendizagens Realizadas	39
1.2 Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos.....	45
1.3 Inovação das Práticas Pedagógicas	47
2. Dificuldades Sentidas e Necessidades de Formação	49
2.1 Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução.....	49
2.2 Formação Contínua	51
3. Ética Profissional.....	52
4. Questões Dilemáticas	54

4.1 Jogos Lúdicos e Desenvolvimento de Competências Específicas de Determinada Matéria	54
4.2 Proposta de Grupos de Nível Homogêneos e/ou Heterogêneos para as Tarefas.....	55
4.3 Tempo Útil das Aulas de 45 minutos	56
4.4 Roulement	56
CAPÍTULO 3- Tema de Estudo	57
1. Apresentação do Tema De Estudo	57
1.1 Justificação.....	57
1.2 Proposta de Resolução.....	59
1.3 Apresentação dos Resultados	64
1.4 Discussão e Conclusões Finais	68
CAPÍTULO 4 - Conclusões Referentes à Formação Inicial	70
1. Impacto do Estágio no Contexto Escolar	70
2. Prática Pedagógica Supervisionada e Experiência Pessoal e Profissional.....	71
3. Referências Bibliográficas.....	74
4. Anexos	Erro! Marcador não definido.
Anexo 1: Ficha de Caracterização Individual do Aluno	Erro! Marcador não definido.
Anexo 2: Teste Sociométrico	Erro! Marcador não definido.
Anexo 4: Plano de Aula e Relatório	Erro! Marcador não definido.
Anexo 5: Exemplo de uma Grelha de Objetivos Terminais – UD Badminton	Erro! Marcador não definido.
Anexo 6: Grelha de Avaliação de Diagnóstico – Exemplo da UD de Ginástica de Aparelhos.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 7: Grelha de Avaliação Formativa Pontual – Exemplo da UD de Basquetebol.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 8: Grelha de Avaliação Sumativa – Exemplo da UD de Voleibol	Erro! Marcador não definido.
Anexo 9: Grelha de Comparação dos dados da AD e AS – Exemplo da UD de Futebol.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 10: Grelha de Avaliação Global da UD – Exemplo da UD de Badminton	Erro! Marcador não definido.

Anexo 11: Grelha 1 de Observação do Comportamento do Professor (FB's) **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 12: Grelha 2 de Observação do Comportamento do Professor (FB's) **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 13: Quadro com as Tarefas das 15 Aulas Visadas na Investigação... **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 14: Teste POMS **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 15: Autorização dos Encarregados de Educação para os Alunos Participarem no Estudo..... **Erro! Marcador não definido.**

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Critérios de avaliação, parâmetros, ponderações e níveis de desempenho.....	35
Ilustração 2: Cronograma da investigação	62
Ilustração 3: Estados de Humor dos alunos nas aulas de 45 minutos	67
Ilustração 4: Estados de Humor dos alunos nas aulas de 90 minutos	67
Ilustração 5: Estados de Humor dos alunos nas 15 aulas.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Avaliação de Diagnóstico

DT: Diretor de Turma

E/A: Ensino-Aprendizagem

EF: Educação Física

FB: Feedback

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

PAEFE: Plano Anual de Educação Física da Escola

PCT: Projeto Curricular de Turma

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

UC: Unidade Curricular

João Paulo da Silva Domingos, aluno nº 2010111202, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s do artigo 3 do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

INTRODUÇÃO

Este documento representa uma unidade curricular autónoma denominada por relatório final de estágio pedagógico, que faz parte do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este relatório é o culminar do trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, onde desenvolvi o estágio pedagógica na Escola Básica Castro Matoso – Oliveirinha.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos distintos que pretendem organizar a apresentação de todas as tarefas levadas a cabo ao longo deste processo. No primeiro capítulo foram descritas as expectativas iniciais que tinha em relação ao estágio. Este primeiro capítulo foi depois dividido e em duas dimensões, uma que englobava a descrição das atividades de ensino-aprendizagem e outra relativa à atitude ético-profissional.

O segundo capítulo foi reservado para a reflexão, e foi dividido em quatro pontos, o primeiro relativo ao processo de ensino-aprendizagem, o segundo sobre as dificuldades sentidas, o terceiro sobre ética profissional e o último reservado para as questões dilemáticas que o presente estágio me fez formular.

No terceiro capítulo foi apresentado e discutido o tema que me propus aprofundar paralelamente com os trabalhos do estágio pedagógico, que foi sobre a utilização de jogos cooperativos e a sua influência nos estados de humor dos alunos. O quarto e último capítulo remeteu-se às conclusões referentes à formação inicial, analisando o impacto do estágio em contexto escolar e a prática pedagógica supervisionada, associada à experiência profissional e pessoal que tive a possibilidade de viver.

Este estágio pedagógico permitiu-me aplicar em contexto de prática os saberes teóricos que fui assimilando ao longo do primeiro ano do mestrado. A organização curricular do mesmo e as tarefas a si inerentes, também promovem uma contínua aprendizagem no estagiário, onde o seu trabalho individual diário é conjugado com o trabalho colaborativo estabelecido com colegas e professores orientadores e isso promove um ótimo contexto para desenvolver as capacidades

básicas para uma futura carreira docente e conhecer com exatidão o labor inerente a essa profissão.

Durante este ano letivo adotei uma postura de reflexão contínua sobre todas as opções que tomei, para que isso me possibilitasse evoluir e oferecer aos meus alunos as melhores oportunidades de realizar as aprendizagens esperadas.

Este relatório final de estágio tem o objetivo de transparecer e refletir sobre toda a minha atividade enquanto professor estagiário, que foi determinante para a minha formação enquanto futuro docente da disciplina de Educação Física.

CAPÍTULO 1- DESCRIÇÃO

1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

1.1 Expectativas Pessoais Descritas no Plano de Formação Individual (PFI)

Considerando o presente estágio como momento essencial para a minha formação enquanto professor de Educação Física, as minhas expectativas de partida eram elevadas, pois esperava desenvolver capacidades gerais desde a dimensão planeamento, intervenção pedagógica até à dimensão da avaliação. Em suma, encarava esta fase como uma oportunidade ideal de operacionalizar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do 1º ano do MEEFEBS.

Analisando com mais especificidade as capacidades que me propunha a desenvolver, destaquei a quando da delineação das minhas expectativas iniciais os seguintes pontos:

- Planear e organizar as situações de aprendizagem;
- Conhecer os conteúdos a ensinar de cada matéria, e adequá-los às necessidades da turma;
- Desenvolver estratégias que facilitem a evolução dos alunos de forma a atingirem as metas finais, contribuindo de maneira decisiva para o desenvolvimento formativo dos alunos, quer a nível cognitivo, sócio afetivo e psicomotor;
- Desenvolver estratégias que promovam a promoção de valores como a cooperação, entreaajuda, competição saudável etc.
- Conhecer os moldes gerais de funcionamento do sistema escolar e acompanhar o cargo de Diretor de Turma, de modo a adquirir competências que me permitam desempenhar no futuro essa função.

Juntamente com os pontos acima mencionados, existiam outros elementos relacionados com a fase de intervenção pedagógica que considerava determinantes para a minha formação enquanto professor estagiário. Um estava relacionado com as decisões de ajustamento que a prática deste estágio me obrigaria a fazer,

decisões que têm de ser tomadas em tempo útil e oportuno e que devem resultar de maneira eficaz, para que nunca seja comprometido o processo de ensino aprendizagem. Com este estágio pretendia desenvolver esta capacidade, que ajuda o docente a resolver situações inesperadas, pois são situações que se repetem continuamente.

Outro aspeto que destaquei, estava relacionado com os casos de indisciplina que poderiam ocorrer e que por um lado eu tinha a responsabilidade de os prevenir ao máximo e por outro, caso os mesmos surgissem, controlá-los da melhor maneira de forma a gerir eficazmente esses conflitos.

Na minha formação, também destacava a importância deste estágio pedagógico para colmatar e aperfeiçoar alguns aspetos relacionados com o conhecimento prático de algumas modalidades, que apenas foram sumariamente abordados na minha formação de base.

Ao nível de Escola, propunha-me a participar ativamente em todas as atividades que enaltecessem o nome da escola, como pode ser exemplo a organização de eventos extra aula direcionados para os alunos e o acompanhamento dos alunos inscritos no Desporto Escolar.

Estas eram as minhas expectativas de partida para este estágio pedagógico e estava certo que eram essenciais para conseguir uma formação de base sólida, para evoluir continuamente e assim conseguir no futuro ser um profissional competente.

Dimensão 1: Atividades de Ensino-Aprendizagem

1. Planeamento

“Qualquer que seja a situação de um professor, os seguintes fatores devem ser tidos em conta quando se faz um planeamento de um programa: a sua conceção pessoal da Educação Física, a natureza da instituição local, o material e recursos físicos disponíveis, o programa educativo da escola e as características dos alunos.” (Siedentop, 2008, pp.213, 214).

Inicialmente e como todo o processo de E/A sofre a influência do contexto e que por isso se ajusta à realidade em que está inserido, recolhi dados que pudessem sustentar e servir de base sólida a todos os trabalhos relacionados com a dimensão planeamento que deveria levar a cabo.

Estes dados foram recolhidos, ao nível de escola, do núcleo de EF e de turma.

Relativamente às informações recolhidas ao nível da escola, os mesmos se caracterizaram pela tomada de conhecimento dos seguintes documentos:

- Projeto Educativo da Escola;
- Regulamento Interno;
- Plano Anual de Atividades;

Ao nível do núcleo de Educação Física foram analisados com detalhe os seguintes documentos:

- Plano Anual de Educação Física da Escola Básica Castro Matoso;
- Espaços e materiais disponíveis, recursos humanos e *Roulement*;
- Regulamento Interno da disciplina de EF;

Relativamente à turma em causa, foram recolhidos inicialmente (1ª aula) um conjunto de dados que serviram de base à elaboração do documento de caracterização da turma, que englobava uma ficha de caracterização individual do aluno (ver anexo 1) e um teste sociométrico (ver anexo 2).

Estes dados constituíram um documento final de caracterização da turma que foi detalhadamente analisado, para conhecer hábitos e interesses dos alunos e as relações que estabeleciam entre si, já que todos se conheciam do ano anterior.

Juntamente com este documento foi ainda analisado o Plano Curricular de Turma do ano anterior (cedido pela DT) e mais relacionado com a disciplina de EF foram levadas a cabo e analisadas as avaliações de diagnóstico.

1.1 Plano Anual

Para a elaboração do Plano Anual de Turma consultei documentos que caracterizavam em linhas gerais a Escola Básica Castro Matoso, como o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Oliveirinha e o Regulamento Interno, que ajudaram a contextualizar a Escola socioculturalmente e a conhecer com alguma

exatidão alguns dos princípios gerais orientadores da ação e conhecer os principais problemas e necessidades diagnosticadas no meio que envolve a Escola.

Partindo destas informações passei para a análise de documentos relativos diretamente à EF, como o Plano Anual de EF da Escola, o regulamento específico de EF e o roulement, para assim ficar a conhecer a realidade da disciplina de EF.

Aliada a esta recolha de informação, fiz juntamente com o Núcleo de Estágio um levantamento rigoroso de todo o material para as aulas de EF que a escola possuía.

Com estes dados recolhidos procedi também à análise do PNEF, a fim de refletir sobre as finalidades, objetivos gerais, orientações metodológicas, normas de avaliação e caracterização dos níveis de execução das diferentes matérias, de maneira a depois de serem levadas a cabo as avaliações de diagnóstico, pudesse caracterizar a turma da melhor maneira e assim elaborar um plano anual que respondesse às necessidades da turma em causa.

As matérias a abordar já estavam claramente definidas no PAEFE e encontravam-se adaptadas ao contexto da escola, e por isso este ponto não levantou qualquer tipo de desacordo entre o núcleo de estágio.

De seguida e depois de confirmadas as matérias que iria lecionar, analisei com detalhe todas as componentes críticas e critérios de êxito descritos para cada elemento de cada matéria no PAEFE e com base nestes dados elaborei juntamente com os colegas do núcleo de estágio os protocolos e grelhas para a avaliação de diagnóstico. Esta AD, devido ao número elevado de matérias a abordar, foi realizada nas primeiras 3 semanas do ano letivo, com o objetivo de caracterizar com fidelidade as capacidades individuais dos alunos, para assim poder elaborar um plano de ensino adaptado aos pré-requisitos encontrados.

Também faz parte do Plano Anual que levei a cabo uma caracterização detalhada da turma, que no meu caso analisou os seguintes pontos:

- Identificação dos alunos (género e idade);
- Agregado familiar (constituição do agregado familiar, número de irmãos, situação conjugal dos pais e ausência parental);
- Encarregado de Educação (grau de parentesco e habilitações literárias);
- Habitação (Situação habitacional e quarto individual);

- Hábitos alimentares (número de refeições, consumo de carne, consumo de peixe, consumo de legumes, consumo de sopa, consumo de fast-food e bebida às refeições);
- Hábitos de higiene dos alunos (banhos);
- Tempo de repouso e saúde (hora de deitar, hora de levantar, doenças passadas e que prevalecem);
- Relação aluno-escola (distância, tempo e meio de deslocação casa-escola, o que mais e menos os alunos gostam na escola, as disciplinas preferidas e as que menos gostam, retenções e ocupação dos tempos livres);
- Dados relativos à EF (gosto pela disciplina, modalidades aprendidas no ano anterior, modalidades com mais dificuldade, modalidades preferidas, modalidades que menos gostam, importância conferida à disciplina, motivação para as aulas de Educação Física e nota da disciplina no ano anterior);
- Hábitos desportivos (se praticou ou se pratica alguma modalidade desportiva, se gostaria de praticar no futuro alguma modalidade, se participou no desporto escolar e se costuma assistir a espetáculos desportivos e como);
- Conhecer as relações sociais que se estabelecem entre os alunos da turma, para que a ação docente seja mais eficaz, identificando as escolhas dos alunos, os alunos rejeitados, as relações mútuas e os alunos isolados.

Como resultado destas informações e depois de ter reunido informações anteriores (PCT) cedidas pela DT, reuni um conjunto de estratégias a privilegiar durante o processo de E/A que passo a transcrever:

Depois de analisadas as informações recolhidas penso fazer sentido apontar um conjunto de estratégias gerais a utilizar para ajudar os alunos, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e de maneira a ajudar os professores a desenvolverem técnicas que corrijam e prevejam comportamentos inadequados.

Para isso, e para cada ano letivo, é essencial o professor ter em conta os interesses e necessidades específicas de cada aluno.

Posto isto, são enunciados abaixo vários pontos que visavam responder às características específicas da turma em causa, de maneira a constituírem um conjunto de estratégias gerais que auxiliassem os professores no desenvolvimento da sua função.

- Promoção de comportamentos adequados nas aulas, valorizando os comportamentos e atitudes corretas. A valorização de comportamentos, assim como a repreensão deve ser feita (na sua maioria) em frente à turma, de modo a conceder um modelo de ação claro aos alunos.
- Formação de grupos de trabalho, não muito numerosos, que promovam o desenvolvimento do sentido de comunidade e potencialize as relações no seio da turma. Para este ponto, os professores podem usar os resultados do sociograma como um instrumento valioso, de modo a explorar e potenciar as relações interpessoais da turma;
- Atribuir funções de organização, liberdade, autonomia e responsabilidade aos alunos, como estratégia de responsabilização das ações dos alunos e desenvolvimentos de valores que ajudem à formação do aluno para viver em cidadania;
- Fazer com que o aluno se envolva no processo de ensino-aprendizagem, de modo a que este conheça o nível que tem num determinado momento e saiba claramente onde tem e pode chegar. Estas estratégias servem para aumentar ou manter o interesse dos alunos em determinada matéria;
- Ajudar os alunos a desenvolver estratégias para organizarem os seus tempos livres, de modo a contemplarem o tempo de estudo para o bom aproveitamento escolar e fazê-los perceber a importância de elaborarem um plano para a organização do tempo. Na turma, apenas 6 alunos referiram guardar tempo para o estudo nos seus tempos livres, do mesmo modo apenas 2 disseram ter o hábito de ler, situação que também deve ser explorada;
- Acompanhamento dos alunos que carecem de mais apoio ao nível do ensino, recorrendo aos apoios fornecidos pela escola.
- Na formação dos grupos de trabalho e segundo Sánchez (1996), o professor deve ter algumas considerações depois de analisar os sociogramas: satisfazer pelo menos uma escolha de cada indivíduo; satisfazer sempre a

primeira escolha do aluno que não foi escolhido por ninguém e que está isolado; quando um colega foi escolhido por colegas diferentes daqueles que escolheu, procura-se satisfazer a sua primeira escolha. Estas noções podem ser o ponto de partida, depois cabe ao professor explorar e promover a inclusão de todos os alunos fortalecendo as relações.

Seguiu-se a distribuição das matérias (ver anexo 3) e a definição da sua carga horária ao longo do ano letivo e no meu caso específico estavam previstas um total de 94 aulas, das quais 35 seriam lecionadas no 1º Período, 35 no 2º Período e 24 no 3º Período. Para levar a cabo este processo tive como base principal os relatórios da AD, fruto dos dados que recolhi ao longo das primeiras três semanas, para assim propor um planeamento racional para que todas as modalidades tenham a melhor abordagem possível tendo em conta o contexto da turma.

Outro fator que influenciou diretamente a distribuição das matérias pelas semanas específicas ao longo do ano letivo foi o *roulement* da escola, que tem de ser respeitado para que todos os professores de Educação Física tenham acesso, de uma maneira equilibrada, a todos os espaços da escola. Por último, também foi tido em conta o meio ambiente, de maneira a que condições atmosféricas desfavoráveis prejudiquem o menos possível o desenrolar das aulas. Para isso no 1º Período, que coincide com o início do tempo húmido, decidi abordar mais intensamente as modalidades de badminton (que apenas pode ser abordada no pavilhão coberto) e o basquetebol, que pode ser lecionado em qualquer um dos espaços da escola. Por outro lado, o atletismo que requer quase obrigatoriamente o espaço exterior, foi enquadrado no 3º período.

Nesta distribuição das matérias também foram contabilizadas 2 aulas para avaliar a condição física dos alunos (bateria de testes do Fitnessgram), no 3º período para se repetirem os testes e assim ser avaliada a possível evolução dos alunos em comparação com os resultados do mesmo teste levados a cabo no período das AD. É importante esta avaliação, pois a condição física é um ponto abordado transversalmente ao longo de todo o ano letivo e por isso é esperada uma evolução nos alunos.

Com tudo isto e principalmente pelo facto de abordar 10 matérias, não me foi possível propor períodos de revisão/consolidação de matérias problema que possibilitariam a recuperação de alunos com mais dificuldade.

Ainda assim e com o intuito de garantir o cumprimento do plano proposto reservei duas aulas, uma no 1º e outra no 2º Período, para possíveis imprevistos que poderiam surgir.

1.2 Unidades Didáticas

“ O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria “em si mesma” – a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.” (Bento, 1998, pp. 78)

A elaboração das Unidades Didáticas foi o passo seguinte e que pressupunha uma importância fulcral na definição de estratégias e metodologias de ensino para cada matéria específica. Muitos professores consideram que a preparação das unidades de ensino é a tarefa de planificação mais importante que levam a cabo (Clark y Yinger, 1979).

O núcleo de estágio desenvolveu desde o início um trabalho colaborativo, onde foi definida uma estrutura geral e comum a todos os estagiários que ia desde a caracterização da modalidade, regras específicas, caracterização dos espaços físicos disponíveis pela escola para cada matéria e o material disponível.

Depois disto caracterizei individualmente os elementos técnicos e táticos a abordar, defini os objetivos gerais, finalidades e objetivos terminais para os diferentes domínios (psicomotor, cognitivo e sócio afetivo). De seguida, defini a extensão dos conteúdos para cada matéria associando-lhe as funções didáticas planeadas para cada momento, assim como as avaliações formativas, teóricas e sumativas.

Para cada matéria foi proposto um conjunto de estratégias gerais que continham informações relativas ao plano de aula, estrutura das aulas, clima e

disciplina, gestão, segurança e definição de tarefas para os alunos que não realizavam a aula.

Aliadas a estas estratégias gerais, foram também propostas um conjunto de estratégias específicas de abordagem a cada matéria, que além de contextualizar alguns dos pontos mencionados acima, descreviam as metodologias a levar a cabo para lecionar a matéria em causa.

Estas metodologias garantiam uma abordagem da matéria racional, adaptada ao nível da turma e de forma a garantir que os objetivos terminais definidos para cada nível da turma fossem alcançados.

Estes métodos foram específicos de cada matéria, no entanto, fazendo um apanhado geral podem-se destacar os seguintes pressupostos:

- Promover as atividades do mais simples para o mais complexo;
- Valorizar o contexto de jogo e conduzir as atividades com uma ligação permanente a estas situações;
- Decompor o formal em jogos reduzidos promovendo uma maior participação dos alunos;
- Grupos de trabalho a variar entre o homogéneo e heterogéneo, de modo a responder às necessidades de todos os alunos;
- Fazer “*transfers*” entre as aprendizagens, nomeadamente entre desportos que poderão ter a mesma base (futebol, andebol e basquetebol), por exemplo para elementos de carácter táticos (posição defensiva, desmarcação, marcação etc.);
- Utilização de progressões pedagógicas ajustadas que possibilitem a evolução e aprendizagem dos alunos, essencialmente na matéria de ginástica e através de uma organização da aula por tarefas;
- Utilização de um *joker* (aluno com um bom nível) que joga na equipa que está em processo ofensivo para possibilitar a evolução de alunos com mais dificuldades.

Em relação aos estilos de ensino propostos por Mosston (1981), também foram considerados nas Unidades Didáticas desenvolvidas e foram encarados como um instrumento de grande valor e que permitiram organizar o processo de E/A.

Os estilos de ensino utilizados ao longo das diferentes matérias variaram entre o comando, tarefas, recíproco, inclusivo e por descoberta guiada.

Relativamente à avaliação da UD, os protótipos dos instrumentos utilizados, foram desenvolvidos pelo núcleo de estágio, assim como os critérios de classificação, que variavam entre o + (realiza bem), + - (realiza) – (não realiza) e estavam claramente definidos. Decidi na avaliação formativa adicionar a uma avaliação quantitativa que tinha como base a classificação cima descrita, uma apreciação qualitativa individual de cada aluno.

Para a avaliação sumativa utilizei uma grelha com a base idêntica, mas que tinha como critérios de avaliação a classificação de 1 a 5. No final da avaliação sumativa fiz, em todas as Unidades Didáticas, um quadro comparativo com os dados da avaliação de diagnóstico e avaliação sumativa, para comparar dados e enunciar as aprendizagens dos alunos.

As avaliações do domínio cognitivo foram levadas a cabo por intermédio de um teste específico de cada modalidade, com questões diretas e relacionadas com a prática, que juntamente com o objetivo avaliativo tinham a função de promover aprendizagens, pois o aluno recordando a prática das aulas e refletindo sobre a sua aprendizagem facilmente conseguia ter sucesso nas respostas.

As ponderações da avaliação das diferentes dimensões relativos a cada Unidade Didática estavam claramente definidas no PAEFE e por isso, foram as utilizadas na avaliação global das Unidades Didáticas.

1.3 Planos de Aula

A estrutura do plano de aula a adotar foi definido em grupo com todos os estagiários, de modo a uniformizar a grelha utilizada e assim facilitar o trabalho aos professores orientadores. As bases tidas em conta para a sua elaboração foram essencialmente as diretrizes descritas no guia de estágio, que impunham a obrigatoriedade de definir os objetivos da aula, descrição das tarefas, objetivos específicos, tempos da sessão e da tarefa específica, estratégias de organização, objetivos comportamentais e critérios de êxito. Um dado que levantou algumas dúvidas foi a adição ao plano das componentes críticas essenciais para cada tarefa, no entanto, para tornar o plano mais simples e prático decidiu-se não colocar esse

ponto. Cabia ao professor definir essas componentes críticas, estudá-las e transmiti-las durante o desenvolvimento da aula. A base deste plano pode ser consultada no anexo 4.

A definição e caracterização de alguns elementos, como os objetivos da aula, objetivos específicos, objetivos comportamentais e critérios de êxito, levantaram algumas dúvidas ao núcleo de estágio, que teve de rever conteúdos abordados no 1º semestre do MEEFEBS na UC de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular em EF e a consultar bibliografia específica. Superadas estas situações ficou definido o plano de aula a utilizar pelo núcleo de estágio.

Este plano de aula obedeceu sempre a um conjunto de referências a quando da sua elaboração. Entre as quais posso destacar as seguintes:

- Divididos em três partes distintas, parte inicial, parte fundamental e parte final.
- Coerência com os objetivos e conteúdos definidos na Unidade Didática para cada momento;
- Teve em conta permanentemente o princípio da diferenciação pedagógica de maneira a satisfazer os diferentes grupos da turma.
- Tinham uma base dinâmica, passível de ser reajustada de maneira a responder a determinadas situações;
- Era objeto de uma análise detalhada no final de aplicado, onde as opções eram justificadas e era elaborada uma reflexão sobre todas as atividades de E/A da intervenção pedagógica.

A seleção dos exercícios e tarefas a levar a cabo foi um processo que teve por base os pré-requisitos dos alunos e as condições oferecidas pela escola e no qual dediquei uma especial importância, pois os exercícios são os veículos que nos conduzem aos objetivos terminais que pretendemos alcançar. Por isto, tive o cuidado de propor exercícios, bem organizados, desafiantes e que proporcionassem aos alunos uma prática constante, excluindo tarefas que pudessem conduzir à passividade e exclusão dos alunos.

2. Realização

Esta dimensão caracteriza o contacto direto com o processo de E/A e é a fase onde é aplicado e reajustado o plano traçado para cada sessão. Dentro da dimensão realização podem identificar-se diferentes momentos que se relacionam entre si, numa dinâmica decisiva para tornar a aula significativa e eficaz junto dos alunos. Esses momentos são a instrução, gestão, clima/disciplina e ajustamentos que o professor deve gerir e dominar para promover as aprendizagens esperadas.

Dentro das dimensões acima mencionadas criei um conjunto de dinâmicas nas minhas aulas, que se mantiveram de forma constante ao longo de todo o ano letivo e que ajudaram a orientar com eficácia a minha ação.

2.1 Dimensão Instrução

Parte Inicial da Aula

De forma a potencializar o tempo desta fase de instrução inicial e pelo facto da turma apenas ter 14 alunos, optei por não fazer a chamada formal e verificar rapidamente se havia faltas. Depois eram apresentados os conteúdos da sessão, os contextos de realização e efetuava-se uma revisão sumária da matéria estabelecendo pontes com aulas passadas. Era utilizado um discurso simples e direto com recurso ao questionamento como método determinante. Recorria também a uma linguagem com terminologia técnica, no entanto, com complexidade crescente, de modo a assegurar-me que os alunos iam retendo os conceitos introduzidos.

Em diversas aulas recorri ao quadro para esclarecer regras, exercícios, descrever elementos e objetivos da aula, estratégia que ajudava em muitas ocasiões a estimular a atenção dos alunos.

Parte Fundamental da Aula

Relativamente à parte fundamental da aula onde se centram as tarefas chave para que sejam alcançados os objetivos de cada sessão, durante a minha prática pedagógica desenvolvi um conjunto de rotinas que caracterizaram o meu trabalho.

Com relação à organização dos espaços, tive o cuidado de dispor as tarefas de modo a poder circular facilmente, e assim conseguir acompanhar de perto todos os alunos. Para facilitar esta organização da aula e de modo a não prejudicar o tempo útil da sessão, fui organizando os espaços antes do início da aula, para que depois fosse simples organizar ou reorganizar os espaços e reduzir o tempo das transições.

Um ponto que tive também especial atenção foi o planeamento das transições e antecipação de possíveis imprevistos, pois a metodologia por mim escolhida para a distribuição das matérias, propunha por vezes a abordagem de duas modalidades na mesma aula o que poderia obrigar a uma transição de espaços. Tinha noção que estas transições poderiam funcionar como motivo para os alunos reduzirem o seu empenho e interesse e por isso, fui desenvolvendo estratégias para evitar essas situações. Na maioria das vezes optei por reorganizar a turma, mandando os alunos sentar e procedia a uma explicação da matéria ou revisão de determinados elementos e só depois passava para a demonstração.

As demonstrações foram, sempre que possível, realizadas pelo melhor modelo disponível e a estratégia que utilizei mais frequentemente foi a de dispor os alunos no local onde se iria desenrolar o exercício e depois fazia a demonstração (com apoio de um aluno) numa zona central, dentro do campo de visão de todos os alunos.

Como meios auxiliares de ensino utilizei em todas as aulas de ginástica auxiliares gráficos, que ilustravam os elementos a realizar e tinham explicitadas as componentes críticas essenciais de cada elemento. Utilizei este recurso permanentemente nas aulas de ginástica pois sabia (com a análise da caracterização da turma), que era uma matéria que despertava pouco interesse e pretendia com esta estratégia reforçar os restantes momentos de instrução que tinha com a turma, para assim promover as aprendizagens esperadas.

A segurança foi outra das minhas constantes preocupações, onde tentei sempre prevenir potenciais acidentes, quer através de uma organização da aula cuidada, como também da intervenção junto de alunos que estavam a ter comportamentos de risco (uso de pulseiras, brincos, brincadeiras com os patins, no mini trampolim etc.).

Outro ponto essencial e que apenas me apercebi com o desenrolar do estágio pedagógico, foi o da importância de ser objetivo e claro nos momentos de instrução e passar uma mensagem significativa apenas com a informação pertinente para a realização de determinada tarefa, pois os alunos facilmente se desinteressavam e baixavam os seus níveis de atenção.

Os FB's são talvez um dos pontos mais importantes da dimensão instrução e que mereceram desde o início um trabalho adicional, de modo a tornar-me cada vez mais pertinente e eficaz. Propus-me a recorrer a bibliografia técnica de forma a conhecer com profundidade as especificidades de cada matéria, para assim sentir-me confiante e com isso conseguir detetar claramente os erros evidenciados pelos alunos e fornecer os FB's adequados para desenvolver os comportamentos motores desejados.

Tentei ministrar estes FB's em momento oportuno e adequado aos alunos, de modo a orientar a aprendizagem e fazer perceber aos alunos o que poderão estar a fazer de errado, para assim ser corrigido. O feedback deveria ser curto, oportuno, direto, perceptível, específico e do tipo positivo. A verificação do feedback que dava foi melhorando ao longo da minha prática, e atualmente já verificava com sucesso se o aluno entendia a correção que lhe era efetuada e se esse feedback era suficiente para corrigir o erro.

Ao longo do ano letivo não tive um padrão preferencial no que respeita ao tipo de feedback variando entre o prescritivo, descritivo, interrogativo e de reforço conforme as situações e momentos de aprendizagem, no entanto a afetividade transmitida na minha instrução foi sempre de carácter positivo.

Tentei responder às necessidades de todos os alunos e o facto de ter trabalhado com uma turma pequena (14 alunos) possibilitou-me estar perto de todos, adequando as minhas intervenções ao nível de determinado aluno/grupo.

Ao longo deste estágio pedagógico senti que evoluí significativamente neste campo (FB's), pois atualmente consigo identificar mais facilmente erros nos alunos e

variar o tipo de feedback, elegendo um mais adequado a cada situação/aluno. Também desenvolvi com a minha prática a particularidade de adicionar ao feedback uma linguagem não-verbal, de expressão corporal que sinto que torna em algumas situações, o feedback mais significativo.

Durante a parte fundamental das aulas estive muito ativo e interventivo (não necessitando de parar a prática), adotando uma postura de permanente intervenção, reduzindo em muito os momentos apenas de observação.

Parte Final da Aula

Na parte final da aula promovi como era esperado o retorno á calma e criei rotinas específicas para facilitar o questionamento final. A rotina escolhida passava por sentar os alunos no centro do espaço onde se tinham desenrolado as atividades e estes tinham a liberdade de realizar exercícios de alongamento.

Depois de encontrado um ambiente tranquilo, fazia um balanço das atividades, onde resumia os pontos bons e menos bons da aula e muitas vezes envolvia os alunos neste balanço, valorizando as suas aprendizagens. Também criei o hábito em todas as aulas, de levar a cabo um questionamento dirigido a determinados alunos, de modo a estimular a aquisição dos conhecimentos pretendidos. Algumas perguntas eram também feitas sem ser dirigidas e os alunos tinham de propor-se a responder, colocando o dedo no ar.

No final, apresentava a aula seguinte de modo a motivar os alunos para as próximas etapas da Unidade Didática em causa. A arrumação do material também teve a implicação dos alunos.

2.2 Dimensão Gestão

2.2.1 Gestão do Tempo

Em relação a este ponto, tive de contornar algumas dificuldades, pois como lecionava a aula de EF depois da hora de almoço, altura que o pavilhão está fechado, os alunos entravam em cima do toque e com isto havia um atraso relativo (5 minutos no máximo), no início da aula. No entanto, este atraso era na maioria das

vezes recuperado. A estratégia de definir grupos logo no final da informação inicial, ou de ter os grupos descritos no quadro e o facto de ter os espaços da aula previamente preparados, possibilitavam conceder aos alunos uma aula com um bom tempo de empenhamento motor.

2.2.2 Organização/Transição

Tenho consciência que as minhas aulas tiveram uma organização cuidada e desafiante para os alunos e que explorou bem os recursos, materiais e espaciais disponíveis na escola.

As rotinas que implementei dos apitos (1 apito os alunos paravam no local onde estavam, 2 apitos chegavam junto do professor) e da regra de ouro (quando o professor fala os alunos estão calados), potencializaram os tempos de transição pois permitiam rapidamente reorganizar as atividades. A importância do recurso a estas estratégias é ilustrada pelas investigações de Brophy y Good, (1986); Fink y Siedentop, (1989) que concluíram que nos primeiros dias do ano escolar, o principal objetivo dos professores eficazes é estabelecer rotinas e regras de trabalho.

Tive também (sempre que possível), o cuidado de a quando a elaboração do plano de aula escolher tarefas que permitissem uma adaptação rápida, através por exemplo da adição de variantes, ou inclusão de mais algum material. Isto também promovia transições com perdas de tempo insignificantes.

Consegui imprimir às aulas uma dinâmica própria, em que os alunos quase não tinham momentos de quebras de empenhamento motor e isso permitia desde logo, controlar muitos dos comportamentos inapropriados que podem surgir em momentos de pausa na prática.

A boa avaliação de diagnóstico levada a cabo, permitiu caracterizar com exatidão as capacidades de partida dos alunos e isso possibilitou que as propostas de organização das aulas que fiz resultassem bem junto da turma e respondessem às necessidades e aos objetivos que tinha para cada sessão.

2.3 Dimensão Clima e Disciplina

Nesta dimensão tive o privilégio de conseguir estabelecer com a turma uma empatia que se prolongou ao longo de todo o ano e desde logo criou um clima positivo e saudável na relação que estabeleci com os alunos.

Relativamente às questões relacionadas com aspetos de disciplina, tive a preocupação desde o início de ser rigoroso a aplicar as regras transmitidas pelo regulamento interno da disciplina e sublinhadas pelo orientador de estágio da escola, o professor Fernando Leite.

Tomei também conhecimento dos procedimentos a levar a cabo quando fosse obrigado a colocar o aluno fora da sala de aula, onde a DT enviou um documento a ilustrar estes procedimentos, que passavam por mandar os alunos que evidenciassem problemas de comportamento para a biblioteca fazer um trabalho.

A turma em causa nunca evidenciou problemas de comportamento graves, apenas diversos comportamentos inapropriados, caracterizados por brincadeiras e falta de empenho, que fui controlando com eficácia, pois tinha perfeitamente identificados os focos de onde poderiam eventualmente surgir os problemas e tinha o cuidado de os controlar desde a fase do planeamento da aula (escolha de grupos, dirigir a primeira pergunta do questionamento a determinado aluno etc.).

Para tentar criar um clima saudável entre os alunos, promovi ao longo do ano grupos de trabalho de colaboração e/ou oposição a variar entre o heterogéneo e o homogéneo, isto para com um grupo heterogéneo estimular as capacidades do aluno com menos capacidade e com grupos homogéneos promover e elevar o nível de execução essencialmente dos alunos com um nível superior. No entanto, ao longo das aulas os grupos de trabalho variaram constantemente. Esta dinâmica tentou favorecer e inculcar princípios de cooperação e entreajuda e melhorar as relações interpessoais dos alunos.

Penso ser oportuno referir que os mapas e grelhas sociométricas construídas no início do ano, foram um instrumento determinante para constituir grupos de trabalho eficazes e por outro lado estimular relações entre determinados alunos da turma.

Durante a prática pedagógica, apercebi-me em determinados momentos de diversos desentendimentos que influenciavam o clima das relações entre os alunos.

Nestes casos, tinha a preocupação de ser rápido a intervir para serenar ânimos e promover bases de entendimento entre os alunos. De salientar, que estes desentendimentos foram pontuais e ocorreram preferencialmente em aulas onde eram abordados jogos em contexto mais competitivo. Foi a partir deste ponto que decidi desenvolver o tema de estudo descrito neste relatório no capítulo 3.

2.4 Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamentos constituíam um ponto que já tinha destacado a quando da definição das minhas expectativas iniciais para este estágio por caracterizarem situações que obrigavam a uma reflexão constante das minhas práticas, de modo a tomar as melhores opções tendo em conta diversas especificidades da escola, dos alunos, ou das condições de ensino.

Com isto, os ajustamentos realizados centraram-se predominantemente em dois pontos, as Unidades Didáticas e nos planos de aula.

Com relação às Unidades Didáticas, foram efetuadas ao longo do ano diversos ajustamentos, impostos por fatores externos (greves gerais) e também por internos (para responder às necessidades da turma). Estes ajustamentos caracterizaram-se por uma alteração nas datas inicialmente planeadas, por vezes numa alteração de sequência, introdução de novos conteúdos e também alteração dos momentos de avaliação, principalmente da avaliação teórica que por vezes era levada a cabo numa ficha multimatérias para um melhor aproveitamento do tempo.

Estes ajustamentos foram devidamente justificados no documento de cada UD e esses imprevistos nunca colocaram em causa os objetivos terminais propostos para cada nível, e em alguns casos aumentaram a complexidade dos conteúdos inicialmente propostos (na matéria de ginástica de aparelhos).

Relativamente aos planos de aula, fui fazendo diversos ajustamentos em situações imprevistas, ou alterando determinada tarefa adaptando-a mais concretamente ao nível da turma ou ainda para neutralizar problemas de comportamento que estavam a surgir. Estas adaptações tinham sempre a premissa chave de nunca tentar perder de vista os objetivos traçados para a aula em causa.

No que respeita às alterações nas tarefas da aula, as mesmas caracterizaram-se pela adição de determinada variante no sentido de aumentar a

complexidade, ou por outro lado simplificando a prática tornando-a mais acessível aos alunos. Outro ajustamento levado a cabo foi a adaptação do tempo destinado a cada tarefa, que por vezes era redefinido pelo facto dos alunos ou tardarem a alcançar o objetivo pretendido para a tarefa, ou por terem alcançado os objetivos mais rapidamente e estarem preparados para a tarefa seguinte.

3. Avaliação

“ Avaliar competências implica observar os alunos, direta ou indiretamente, na realização de atividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interação didática ou da realidade exterior recriada em sala de aula), usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situações. Não esquecendo, porém que as formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude...) posto na sua realização.” (Peralta, 2002).

Inicialmente os momentos de avaliação representavam as fases que me deixavam mais apreensivo, por serem momentos importantes e que exigiam que fosse realmente correto e fizesse a leitura acertada dos comportamentos dos alunos.

No entanto, essa apreensão inicial foi rapidamente superada e depressa percebi que poderia cumprir essa tarefa com naturalidade. Para isso, foi determinante a objetividade das grelhas construídas pelo Núcleo de Estágio e a definição clara das componentes críticas de cada elemento.

As tarefas escolhidas para cada avaliação iam ao encontro das utilizadas na UD e por isso do conhecimento dos alunos. Estas tarefas tiveram permanentemente uma ligação a situações de jogo (nas matérias possíveis), para que os alunos fossem assimilando as habilidades técnicas e desenvolvendo uma disponibilidade motora e cognitiva para aprender a jogar a modalidade (Garganta e Pinto, 1997). Estas atividades representavam bons exercícios para expor as capacidades individuais dos alunos, motoras, sócio afetivas e cognitivas.

No entanto, a avaliação das aprendizagens vai mais além da simples avaliação do comportamento motor dos alunos, pois é necessário avaliar as restantes dimensões, a sócio afetiva e cognitiva. As ponderações de cada dimensão estavam definidas no PAEFE e caracterizadas por competências específicas (competências de ação e de conhecimentos) e transversais (relacionamento interpessoal, comunicação e capacidade de trabalho). De seguida apresento as ponderações para cada dimensão.

Critérios de Avaliação		Parâmetros	Ponderações		Níveis de Desempenho
Competências Específicas	Competências de ação	Desempenho técnico e/ou prestação motora Aptidão Física	55%	70%	Nível Introdução, Elementar e Avançado previstos no Programa Nacional Curricular Zona Saudável de Aptidão Física – Aplicação de Protocolo
	Competências de conhecimento	Conhecimentos teóricos	15%		Exposto e desenvolvido no Dossier de Departamento – Grupo de Educação Física
Competências Transversais	Relacionamento interpessoal e de grupo	Responsabilidade	3%	18%	100% - Nível 5 95% a 99% - nível 4 90% a 94% - nível 3 85% a 89% - nível 2 Inferior a 84% - nível 1
		• Assiduidade e pontualidade	3%		
		• Higiene e segurança	3%		
• Material		9%			
		Respeito, Cooperação e Tolerância			
	Comunicação	Compreensão e expressão escrita Expressão oral	2%		Exposto e desenvolvido no Dossier de Departamento – Grupo Disciplinar de Educação Física
	Métodos de trabalho e de estudo	Participação / Empenho	8%	10%	
		Utilização das novas tecnologias	2%		

Ilustração 1: Critérios de avaliação, parâmetros, ponderações e níveis de desempenho.

Para cada matéria foram definidos os objetivos terminais da Unidade Didática para cada dimensão e tendo em conta o nível inicial dos alunos (ver anexo 5), pois é importante definir um destino final que oriente o professor ao longo do processo de ensino, este final corresponde aos objetivos terminais que descrevem os comportamentos que os alunos devem evidenciar de maneira constante depois de participarem no programa (Siedentop, 2008).

De seguida apresento uma descrição das características de cada modalidade de avaliação levada a cabo durante o presente estágio pedagógico:

3.1 Avaliação de Diagnóstico

Tipo de avaliação centrada no aluno que visa a caracterização dos pré-requisitos dos alunos para a abordagem de determinada matéria e que resulta na classificação segundo os níveis de aprendizagem descritos no PNEF (introdutório, elementar e avançado). Esta avaliação centrou-se essencialmente na avaliação das capacidades motoras, no entanto, também teve um ponto destinado à dimensão cognitiva.

Para levar a cabo esta avaliação recorri à grelha (anexo 6) construída para o efeito pelo núcleo de estágio e no final constituí os grupos de nível e realizei um relatório geral desta avaliação de diagnóstico.

3.2 Avaliação Formativa

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (Despacho Normativo n.º 6/2010).

A modalidade escolhida de aplicação da avaliação formativa foi mista, uma vez que foi composta por uma avaliação formativa contínua de regulação interativa e uma avaliação formativa formal e pontual de regulação retroativa. A avaliação formativa centra-se portanto na regulação do processo E/A.

A avaliação formativa contínua é caracterizada por processos que estão integrados nas atividades de ensino aprendizagem na sua totalidade. O professor pela observação dos alunos em atividade, identifica as dificuldades logo que

aparecem, faz o diagnóstico dos fatores que estão na origem dessas dificuldades e formula adaptações individualizadas das atividades pedagógicas. A finalidade é oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação *à posteriori*.

A avaliação formativa formal e pontual (ver anexo 7) teve o objetivo de verificar como estariam os alunos a evoluir, tendo em conta o planeamento inicialmente elaborado para a modalidade em causa. Para isso, recorreu-se a uma avaliação quantitativa à semelhança da avaliação de diagnóstico e para individualizar e tornar mais objetivo este ponto de avaliação, optou-se por fazer também uma avaliação de tipo qualitativa.

Estes procedimentos servem para verificar a necessidade de efetuar ajustamentos e alterações ao planeamento inicialmente traçado para a UD, por outro lado também permite (caso seja necessário) modificar algumas das estratégias de intervenção junto dos alunos de diferentes níveis para efetivar as aprendizagens.

Para levar a cabo este ponto de avaliação, recorreu-se a exercícios do conhecimento dos alunos que representavam boas tarefas para expor as capacidades individuais dos alunos, motoras, sócio afetivas e cognitivas.

3.3 Avaliação Sumativa

Este tipo de avaliação pretende avaliar o resultado de todo o processo de ensino e por isso é realizada no final da UD e tem o objetivo de discriminar as aprendizagens efetivas dos alunos.

Para levar a cabo esta avaliação utilizei os critérios de classificação definidos pelo núcleo de estágio especialmente para a grelha de avaliação sumativa (ver anexo 8). O método de cálculo escolhido foi o de fazer a média aritmética dos elementos avaliados, fazendo os arredondamentos (sempre que necessários) tendo em conta a globalidade da execução dos elementos técnicos em situação de jogo (quando aplicada).

Nesta avaliação tinha obrigatoriamente em conta as competências de partida dos alunos, de modo a verificar para cada nível os objetivos terminais correspondentes.

Depois de realizada a avaliação sumativa a mesma foi contraposta com a avaliação de diagnóstico (ver anexo 9) a fim de identificar as aprendizagens dos alunos, de modo a fornecer informações para a realização do relatório final da avaliação sumativa.

Posteriormente foi elaborada uma avaliação sumativa geral das Unidades Didáticas (anexo 10), que considerava as 3 dimensões a avaliar (cognitiva, sócio afetiva e psicomotora) e resultava numa classificação final.

Dimensão 2: Atitude Ético-Profissional

Esta dimensão, sendo essencial para a minha formação teve para mim um grande cuidado ao longo deste ano letivo, por isso tentamos corresponder às competências traçadas no guia de estágio e penso que consegui cumprir com sucesso essas diretrizes.

Ao nível dos conhecimentos gerais e específicos estive ativo e com um interesse constante, pesquisei e estudei continuamente as modalidades que abordei de modo a cumprir a minha função com competência. Tentei ir mais além das aulas de Educação Física e para isso fui trabalhando com os alunos, essencialmente nas aulas de Formação Cívica, temas como Benefícios da prática de Atividade Física, Alimentação Saudável, Higiene Pessoal e Organização do Tempo e Planeamento de Objetivos.

Ao nível pedagógico também mantive uma postura de questionamento contínuo, de forma a preparar-me cada vez melhor e ir aperfeiçoando as opções e estratégias que tinha para planear as minhas aulas.

A minha integração no meio escolar e o relacionamento com professores, auxiliares e alunos, assim como com os colegas estagiários e o professor orientador, Fernando Leite foi um ponto muito positivo, visto que estive bem integrado e isso facilitou em muito o desenvolvimento do meu trabalho.

Em relação ao trabalho em equipa, considero que fui um elemento participativo e importante no núcleo de estágio, onde estabeleci uma relação muito boa, que facilitou o trabalho conjunto, com os meus colegas estagiários e com o professor orientador Fernando Leite.

Relativamente à minha capacidade de trabalho, iniciativa e responsabilidade, honrei todos os compromissos que assumi e que o estágio impôs e também tive diversas iniciativas para potencializar a formação global dos alunos.

Durante as aulas tentei sempre encontrar tarefas desafiantes e motivadoras que integrassem todos os alunos e que fossem ao encontro das necessidades dos mesmos, fui criterioso na produção dos relatórios e reflexões de todas as minhas aulas, para fazer uma constante avaliação do trabalho que ia levando a cabo. De forma a marcar alguma diferença nas minhas aulas, recorri a jogos cooperativos, utilização que irei debater no capítulo 3 do presente documento.

Ao nível da minha conduta pessoal, fui sempre correto, estive presente em todas as aulas, reuniões e atividades a que me propus e tentei ser uma presença frequente na escola.

CAPÍTULO 2- REFLEXÃO

1. Atividade de Ensino-Aprendizagem

1.1 Aprendizagens Realizadas

Como tinha inicialmente esperado, este ano de estágio concedeu-me um conjunto vasto de aprendizagens que iniciaram logo numa primeira fase pelo enquadramento e conhecimento do ambiente próprio onde está inserida a escola, um meio social específico, essencialmente de cariz rural e pobre. Estas particularidades foram desde o início mencionadas pelo professor orientador Fernando Leite, que antecipou com detalhe o ambiente da escola.

A adaptação a este contexto específico, de modo a perceber os alunos e a desenvolver com estes uma relação próxima de cordialidade foi a primeira grande aprendizagem que tive, um ponto que muitas vezes a quando do nosso percurso académico não temos a real perceção da importância que este fator tem para o sucesso do trabalho enquanto docente.

Juntamente com esta aprendizagem geral desenvolvi ao longo deste estágio um conjunto vasto de saberes, relacionados com as três dimensões implícitas no processo de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação. Por isto, abaixo destaco alguns pontos, onde vou refletir sobre as aprendizagens adquiridas.

1.1.1 Planeamento

Relativamente a esta dimensão gostaria de destacar diversas aprendizagens, relacionadas com o facto de ser a minha primeira experiência enquanto professor de EF e por isso ter a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do 1º ano de MEEFEBS. Refiro-me à construção do Plano Anual e Unidades Didáticas.

Em relação ao plano de aula foram realizadas diversas aprendizagens que gostaria de destacar, se inicialmente tinha um conjunto de ideias que pretendia que caracterizassem as minhas aulas, estas foram influenciadas pela visão do professor orientador da escola que transmitiu um conjunto de estratégias que poderia utilizar com vista a potencialização do meu trabalho. As ideias gerais que tinha para as minhas aulas passavam por abordar o jogo partindo desse mesmo contexto e estimular nos alunos uma aprendizagem baseada no modelo de ensino em EF *Teaching Games for Understanding* (Lund y Tannehill, 2005). O professor nas metodologias que recomendou referiu propor em cada aula poucos exercícios e fazer com que os mesmos se fossem mantendo ao longo das aulas da UD, sendo adicionadas variantes que pudessem aumentar a complexidade, sempre favorecendo a eficácia dos alunos em cada matéria, pois uma técnica demasiado complicada diminuirá os resultados da formação (Bento, 1998). Também realçou a importância de criar um conjunto de exercícios base, que pudessem ser utilizados em diferentes matérias, que no caso dos JDC apenas seria necessário trocar a bola (por exemplo). Estas recomendações foram essenciais, ainda para mais sabendo que iríamos abordar 10 matérias e tendo em atenção aos fatores descritos iria potencializar tempos de demonstrações e transições, pois os alunos já conheciam a organização geral de determinada tarefa.

Fazendo agora uma reflexão final posso garantir que estas opções foram essenciais para o sucesso de todo o processo, pois imprimiram à aula uma dinâmica

própria, onde quase não haviam momentos de quebra e que por isso estimulavam consideravelmente o processo E/A.

Também realizei aprendizagens ao observar e refletir com as aulas dos meus colegas estagiários, assim como dos professores da escola.

Fui sendo ao longo deste ano letivo cada vez mais eficaz na realização de planos de aula e Unidades Didáticas, reduzindo o tempo necessário para a sua elaboração e fui também demonstrando cada vez melhor capacidade de decidir sobre possíveis ajustamentos a realizar.

1.1.2 Instrução

Nos momentos de instruções também foram desenvolvidas diversas aprendizagens, pois apesar de no início do ano letivo o estabelecimento das regras e rotinas estavam a resultar bem, houve um momento que senti algumas dificuldades para conseguir passar a mensagem, pois os alunos ficavam inquietos e com a atenção reduzida e, assim fui obrigado a encontrar estratégias que ajudassem a inverter esta situação. As estratégias utilizadas foram um discurso seguro, coerente e firme, criar rotinas fixas para as zonas de ministrar essas instruções, intensificar o questionamento direcionando-o a alunos específicos e criar punições adequadas.

Conseguí ser cada vez mais breve e objetivo a passar a mensagem, com o tempo percebi que a turma em causa tinha um tempo de interesse para escutar com verdadeira atenção muito curto e isso obrigava-me a demorar muito pouco tempo nas instruções (principalmente informação inicial). Como estratégia compensatória e sempre que ficava por rever algum elemento/regra, durante a prática e recorrendo a um momento de transição chamava os alunos ao quadro (quando estava disponível) e revia esse conteúdo. Esta capacidade de adaptação tinha o objetivo de estimular as aprendizagens dos alunos e nunca admiti a desorganização nos momentos de instrução, apenas reparava que os alunos tinham capacidade para reter poucas informações de cada vez.

Em relação à condução da aula cometia alguns erros no posicionamento que foram rapidamente corrigidos depois de conversar com o professor orientador. Para ter em atenção a este ponto, comecei a identificar (para mim) nos planos de aula as

zonas onde me deveria deslocar e posicionar para conseguir manter em todos os momentos a turma dentro do meu campo visual.

Aprendi a potencializar cada vez melhor a organização dos espaços das aulas, principalmente com a observação das aulas dos professores estagiários e da escola que me davam bases e me faziam refletir na organização que utilizaria quando abordasse determinada matéria.

No entanto, o ponto relativo aos momentos de instrução que mais evolui e onde me fui sentindo cada vez mais eficaz foi ao nível dos feedback's. Essencialmente por caracterizar um aspeto determinante na prática do docente de EF e por isso ser essencial o ser pertinente, objetivo e eficaz na informação transmitida.

De uma maneira geral aprendi a ter o cuidado de fechar permanentemente os ciclos dos feedback's ministrados, a variar o tipo de feedback de acordo com os alunos e objetivos da própria instrução, e consegui com isto ser cada vez mais significativo. Em relação á quantidade também foi ampliada com o decorrer do estágio pedagógico.

Esta evolução também ocorreu pelo facto de os FB's terem merecido especial atenção da minha parte, principalmente depois da avaliação intercalar realizada pelos professores orientadores, pois o Núcleo de Estágio percebeu que este tinha sido um ponto comum mencionado e onde os professores estagiários deveriam melhorar.

Por isto, decidimos trabalhar um pouco este tema e decidimos elaborar grelhas de observação, para que fosse registado o nosso comportamento ao nível de FB's durante a aula. As grelhas observavam o tipo, objetivo, afetividade, direção e momento.

Para levar a cabo esta tarefa combinei com o professor estagiário Diogo Moreira que observaria as minhas aulas e eu faria o mesmo nas dele.

Decidimos fazer duas observações, uma logo após o relatório da avaliação intercalar e uma outra já perto do final do ano letivo, no 3º período.

O objetivo principal deste trabalho não passava por avaliar a quantidade ou qualidade dos FB's que ministrava, serviu para eu tomar consciência e conhecimento objetivo do meu comportamento neste campo ao longo da parte fundamental de uma aula.

Na primeira observação foi utilizada a grelha que está representada no anexo 11 e a sua análise permitiu-me verificar que variava o objetivo do FB's, entre prescritivos, descritivos, avaliativos e interrogativos e que usava preferencialmente os FB's individuais.

Tentei depois, com o passar das aulas ir aperfeiçoando estes registos e a minha estratégia passou essencialmente por manter a variação que fazia no objetivo e aumentar os FB's ministrados ao grupo e turma.

No segundo registo, evidenciado no anexo 12, procedemos a algumas alterações na grelha, para simplificar o registo dos dados, pois o registo do momento (antes, durante ou após a ação) dificultava a recolha.

A análise da grelha do anexo 12, permite concluir que continuei a variar o objetivo do feedback e nessa aula já ministrei um maior número de FB's para o grupo e turma em geral. De referir que a afetividade foi sempre positiva.

Estes procedimentos foram importantes, pois ajudaram-me a identificar primeiramente alguns aspetos a melhorar e depois permitiram-me verificar, já perto do final do ano, a minha evolução neste campo.

1.1.3 Gestão

Com relação às transições fui aperfeiçoando as metodologias transmitidas pelo professor orientador e a desenvolver atividades com uma relação próxima que possibilitassem adaptações rápidas para transições eficazes.

Com o tempo também tomei conhecimento de melhores maneiras de trabalhar com a turma específica, por exemplo em transições que pressupunham a alteração do espaço da aula, para trabalhar outras modalidades criei a rotina de nesse caminho deixar os alunos (que queriam) ir beber água, pois sabia que esse seria o primeiro ponto de desordem que iria ocorrer quando estivesse a organizar a turma para a abordagem da matéria seguinte. No entanto, os alunos sabiam exatamente como tinham de proceder, caminhada rápida e fazer uma passagem pelo balneário, que na maioria das vezes era a caminho do espaço de destino. Isto possibilitava manter os alunos confortáveis na prática, disponíveis para iniciar a outra matéria e portanto, não pressupunha um acréscimo do tempo planeado para a transição.

1.1.4 Clima /Disciplina

Relativamente à disciplina, as minhas aprendizagens basearam-se na experiência que fui adquirindo e ajudaram-me a perceber que é possível fazer ver aos alunos que estão a proceder mal e com isso tentar inverter certos comportamentos, não prejudicando a prática pedagógica. Existiram situações que fui obrigado a ser mais severo fazendo funcionar o protocolo e mandar dois alunos para a biblioteca (1 vez). Este procedimento ocorreu no início do 2º período e caracterizou-se por ser um comportamento recorrente ao longo de duas aulas, onde os alunos em causa estavam com uma postura desadequada que prejudicava a sessão, a minha punição serviu para romper com essas atitudes e fazer perceber aos alunos em causa e ao resto da turma que tinham de manter um bom comportamento ao longo do ano letivo.

Com todo este ano letivo percebi que é possível com um bom planeamento, organização e condução da aula prevenir a maioria dos comportamentos inadequados, pois estes aparecem na sua maioria em momentos de pausa nas atividades (transições etc.). Sempre que essa prevenção não funciona aprendi, essencialmente através da experiência, a tentar sempre implicar o aluno na análise do seu comportamento, responsabilizá-lo para que voltasse com outra postura à prática.

1.1.5 Avaliação

Ao longo deste estágio pedagógico a avaliação foi uma constante, não me refiro apenas às aprendizagens dos alunos, mas sim à minha postura e método de trabalho. Aprendi a questionar e avaliar as opções que tomava para as aulas, para fazer da minha formação um processo que me permitisse a todo o momento, refletir sobre as minhas opções para melhorar e ser mais eficiente.

Relativamente ao processo E/A de forma global, posso dizer que aprendi a desenvolver um sistema de avaliação das Unidades Didáticas e acima de tudo aprendi a fazer uso dessa avaliação para tomar decisões que promovessem as aprendizagens desejadas. Notei que a experiência adquirida ao longo do ano letivo me permitiu ser cada vez mais eficiente a registar o comportamento dos alunos, pois

no início revelei algumas dificuldades, principalmente na conjugação na aula de tarefas de registo nas grelhas e condução da aula.

Fruto de um planeamento bem delineado das Unidades Didáticas e de uma postura ponderada e consciente, consegui fazer com que os momentos de avaliação refletissem a evolução dos alunos de acordo com os objetivos terminais propostos.

1.2 Compromisso com as Aprendizagens dos Alunos

As características que definem as escolas eficazes são muito semelhantes às que permitem conhecer professores eficazes, entre essas características é possível destacar o facto dos professores da escola, se centrarem na tarefa, sentirem-se responsáveis do êxito e crescimento dos alunos e manterem as turmas centradas na aprendizagem. (Siedentop, 2008).

A promoção das aprendizagens dos alunos foi a principal preocupação a que me debrucei enquanto professor estagiário e para isso, comprometi-me a propor as metodologias e estratégias mais adequadas a estimular as aprendizagens pretendidas.

Tentei ao longo deste caminhada promover a formação global dos alunos abordando conteúdos que foram mais além dos descritos nas Unidades Didáticas lecionadas, para isso fui fazendo pontes com áreas como a saúde, higiene e bem-estar ao longo das aulas. No entanto, de modo a garantir estes objetivos, nas aulas de formação cívica apresentei e debati com a turma ao longo do ano temas como os Benefícios da Atividade Física, Alimentação Saudável, Higiene Pessoal e Organização do Tempo e Planeamento de Objetivos.

Relativamente às abordagens específicas na disciplina de EF tentei sempre encontrar tarefas desafiantes e motivadoras, que integrassem todos os alunos e que fossem ao encontro das necessidades dos mesmos, também produzi relatórios e reflexões de todas as minhas aulas, onde tentei ser o mais detalhado possível, de modo a analisar a aula em pormenor e que essa reflexão possibilitasse tirar conclusões para potencializar as aulas seguintes.

Uma das minhas principais preocupações foi garantir que os alunos realmente aprendessem e conseguissem elevar o seu nível quando comparado com o início da U.D., a fim de verificar essas aprendizagens. Para mim é obrigatório, para que o

trabalho do professor seja conseguido, que no final de um ciclo de ensino os alunos elevem as suas competências.

As aprendizagens ao nível cognitivo foram promovidas nos momentos de instrução, de demonstração e nas intervenções que fazia junto da turma durante a parte fundamental da aula, principalmente através de feedback. Estas estratégias foram suficientes para transmitir aos alunos os conhecimentos pretendidos, pois o objetivo apenas passava por conhecer as regras básicas das matérias, conhecer as regras de segurança e saber as componentes críticas dos elementos abordados ao longo das aulas. Aproveitei também a avaliação teórica, para juntamente com a capacidade de avaliar as aprendizagens cognitivas dos alunos, promover nos mesmos uma assimilação dos conteúdos abordados, pois os testes tinham um cariz prático e objetivo.

Mantive um compromisso individual constante com as aprendizagens dos alunos, transmitindo a cada um e ao longo das diferentes Unidades Didáticas, o seu ponto de partida e onde teriam de chegar, demonstrando claramente o que teriam de fazer para alcançarem o sucesso. Esta atitude visava o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, motivando a sua participação e responsabilizando as suas atitudes, pois se os alunos sabiam claramente onde tinham de chegar e na aula não tinham uma atitude nesse sentido, tinham de assumir as consequências dessa opção. Este envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem permitiu uma evolução muito significativa num aluno específico, essa evolução verificou-se apenas na atitude e empenho nas tarefas da aula, pois possuía boas competências motoras de partida, e na prática isso refletiu-se na nota final do 2º período que foi muito superior.

Ao nível de modelo de ensino privilegiado nas aulas, o mesmo foi pensado para promover o ensino do jogo (para os JDC), ou a aquisição de elementos técnicos de modalidades específicas como a ginástica de solo, ginástica de aparelhos, patinagem e atletismo.

Relativamente às Unidades Didáticas dos JDC e de Badminton recorri a um modelo que tentou passar aos alunos a ideia de que, mais importante que a aquisição perfeita de todos os elementos técnicos de maneira isolada, era a capacidade de em situação de jogo aplicarem os diferentes elementos técnicos para assim serem mais eficazes e efetivos (Gonçalves, 2009).

Tive a preocupação de propor exercícios que tivessem uma aproximação muito grande à situação de jogo formal, a maioria das tarefas foram realizadas no espaço do jogo e tiveram sempre o objetivo final do jogo presente (fazer ponto ou golo). Este tipo de filosofia de ensino é ilustrada pelo modelo de ensino da Educação Física TGFU “Teaching Games for Understanding” (Lund y Tannehill, 2005), que pretende que os alunos percecionem o modelo de execução de cada gesto técnico, o executem, mas que acima de tudo saibam tirar proveito desses elementos numa situação de jogo imprevisível e que consigam elevar os níveis de inteligência tática e desenvolver uma capacidade tática individual, que será importante para a abordagem a qualquer modalidade.

Aliada a esta opção e nas matérias restantes recorri a diversas tarefas lúdicas e cooperativas que motivassem os alunos e ao mesmo tempo, promovessem a aquisição dos conteúdos planeados.

Estas metodologias foram as eleitas para oferecer aos alunos a possibilidade de elevarem as suas competências de partida.

O resultado final alcançado em todas as Unidades Didáticas abordadas, demonstrou que todos os alunos da turma atingiram pelo menos, os objetivos mínimos de cada matéria.

1.3 Inovação das Práticas Pedagógicas

Ao longo deste estágio tentei sempre que possível, romper com o ensino mais tradicional da EF sempre que isso servisse para potencializar o processo de E/A. No entanto, tenho de reconhecer que com uma maior experiência e com um conhecimento prático mais profundo do sistema educativo poderia ter explorado mais esta questão e assim inovar as práticas pedagógicas da disciplina de EF.

Ainda assim, levei a cabo um conjunto de ações e metodologias inovadores e que resultaram muito bem e no sentido dos objetivos traçados em cada UD. Desde o início optei por planear aulas multimatérias, que possibilitassem aos alunos uma prática diversificada que estimula o seu empenho e motivação.

O facto de ter privilegiado o modelo de ensino TGFU “*Teaching Games for Understanding*” (Lund y Tannehill, 2005), também promoveu uma inovação no ensino, pois na prática traduziu-se por uma ligação muito próxima durante todas as

tarefas ao contexto de jogo e onde os exercícios analíticos foram descartados, por descontextualizarem a prática.

Em algumas aulas de ginástica foi utilizado o estilo de ensino do tipo recíproco, onde foi dada mais responsabilidade ao aluno e foi estimulado o trabalho em grupo, de modo a que o aluno refletisse sobre a execução do parceiro e analisasse o que este fazia bem e os erros que cometia, dando ao colega um feedback. Durante o desenrolar das tarefas andava essencialmente a controlar os observadores e a ajudá-los a construir um feedback da execução do colega e a esclarecer eventuais dúvidas. Para levarem a cabo estes procedimentos os alunos poderiam basear-se em auxiliares gráficos que descreviam os elementos e as suas componentes críticas. Estes auxiliares também conferiram alguma inovação ao ensino e acompanharam todas as Unidades Didáticas de ginástica.

Estas metodologias tinham o objetivo de responsabilizar o aluno, dando-lhe relevância e envolvendo-o no processo de E/A.

Também recorri com regularidade ao longo do 2º e 3º Período a jogos puramente cooperativos que envolviam toda a turma na superação em grupo de determinado desafio e que na maioria das vezes eram tarefas relacionadas com a matéria a abordar na aula. Considero esta opção uma inovação pedagógica, pois muitas vezes são privilegiados na EF tarefas competitivas que certamente motivarão muitos alunos.

A utilização das tarefas cooperativas não vem de alguma maneira inviabilizar o uso de contextos competitivos, essenciais para a aprendizagem do jogo, mas podem funcionar como bons estimuladores para desenvolver nos alunos valores como o respeito, entreajuda e trabalho em equipa.

Também recorri ao longo de todas as Unidades Didáticas a atividades lúdicas que tinham o objetivo de trabalhar determinados elementos técnicos, aliados a um objetivo lúdico que conferia aos alunos conjugar perfeitamente o divertimento e a aprendizagem. Dentro destas opções posso destacar o jogo da pesca que foi utilizado em diversas modalidades, onde os alunos se organizavam em 4 grupos e dispunham-se na linha de fundo do campo de futebol. Espalhados pelo espaço estavam muitos cones sinalizadores (peixes) que os alunos (pescadores) tinham de ir buscar um de cada vez voltando ao grupo, passando a bola ao colega que ia buscar outro “peixe”. O jogo acabava quando não houvesse mais peixes. Os alunos

empenhavam-se na tarefa, eram obrigados a fazer uma condução de bola correta para serem rápidos e divertiam-se. Esta tarefa foi utilizada nas modalidades de patinagem, andebol, basquetebol e futebol e foram em alguns casos propostas determinadas variantes.

Com vista a marcar a diferença o núcleo de estágio de EF também organizou uma atividade inovadora que foi denominada por “Tribol”, que tinha regras próprias com finalidades inclusivas e que congregava a prática das três modalidades mais aceites pelos alunos (basquetebol, andebol e futebol), num só torneio que tinha uma grande dinâmica e que envolveu grande parte da comunidade escolar.

Estas foram as inovações pedagógicas que implementei durante o meu estágio e foram muito importantes para o sucesso final que alcançou o meu trabalho, pois concederam às minhas aulas características próprias que cativaram os alunos.

2. Dificuldades Sentidas e Necessidades de Formação

2.1 Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução

Por considerar este estágio pedagógico uma prioridade indiscutível na minha vida, tomei a decisão de reduzir o tempo dedicado à minha ocupação profissional de modo a conceder a este estágio o tempo que realmente necessita para ser bem explorado e garantir as aprendizagens e as competências que tinha as expectativas de alcançar. Prevenindo logo desde o início uma dificuldade determinante, o fator tempo. No entanto, surgiram ao longo deste processo um conjunto de dificuldades ligadas à prática docente que irei destacar abaixo.

Logo na fase de elaboração do plano anual, a quando da distribuição das Unidades Didáticas (ver anexo 3) pelas aulas disponíveis no ano letivo, surgiram as primeiras dificuldades essencialmente relacionadas com o facto de o PAEFE propor lecionar um conjunto de 10 matérias, um número no meu entender algo exagerado para que se possa conceder um número de aulas significativo a cada matéria, sendo portanto obrigatório limitar o número de aulas de algumas matérias. Estas opções sobre as Unidades Didáticas foram discutidas em reunião de estágio e foi confirmada a abordagem das 10 matérias.

Para superar esta dificuldade optei desde logo por limitar o número de aulas de uma matéria que os alunos demonstravam boas capacidades. Refiro-me à dança, matéria abordada como disciplina independente e que por isso os alunos tinham um bom nível.

A partir daqui não foi identificada uma matéria na qual os alunos se destacassem visivelmente e por isso, foram distribuídas aulas de maneira mais ou menos uniforme pelas Unidades Didáticas.

Constituindo outra dificuldade, foram outros fatores como condições climatéricas e relacionadas com o roulement que apesar de grande ponderação acabei por chegar a uma proposta final bastante coerente. Para superar estes fatores fui propondo ao longo dos períodos matérias que pudessem ser abordados em diferentes espaços (exterior e interior) de modo a não limitar, em algum momento o cumprimento das imposições do roulement.

Relativamente à condução da aula, no 1º período ocorreram algumas situações pontuais que me levantaram algumas dificuldades, que estavam relacionados com o facto de em alguns momentos a turma, desorganizar-se e com isso tinha dificuldades em dar FB's ou fazer demonstrações. Para bloquear estes comportamentos mandava parar a prática e mandava sentar os alunos no local onde era ministrada a informação inicial. Depois sensibilizava os alunos e esclarecia que a aula não continuaria com comportamentos idênticos, foi necessário recorrer a esta estratégia duas vezes, a partir daí os alunos perceberam que não poderiam continuar com tais comportamentos pois estariam a prejudicar a aula e consequentemente as suas aprendizagens.

Uma outra dificuldade que vivenciei esteve relacionada com as aulas de avaliações (diagnósticas e formativas), onde tinha mais dificuldades em ser ativo nas intervenções na aula e na ministração de FB's, por estar demasiado "agarrado" às grelhas de registo. Apercebi-me disto logo nas primeiras aulas de avaliações formativas e por isso, decidi nas seguintes fazer um registo mais direcionado a alguns alunos (destacados com cores na grelha) e assim, dispensar mais tempo para a intervenção pedagógica. Libertava-me mais da grelha e no final da aula fazia os registos que faltavam e tomava as notas essenciais para a avaliação formativa do tipo qualitativa. O facto de a turma ser de apenas 14 alunos facilitou o sucesso desta minha adaptação.

A heterogeneidade registada no nível de execução da turma em algumas modalidades constituiu uma dificuldade em alguns momentos do ano letivo, pois se por um lado, a proposta de grupos de nível heterogéneos estimulava a evolução de alunos de menor nível, verifiquei que quando as diferenças eram demasiado grandes esses grupos prejudicavam a dinâmica da aula. Pois, se por um lado os alunos de melhor nível baixavam o seu empenho e dedicação às tarefas os de menor nível tinham atitudes de passividade. Com isto, fui obrigado a refletir e ter uma atenção muito especial na gestão dos grupos de maneira a variá-los de maneira racional e nas matérias onde eram mais evidentes as diferenças de nível foi utilizada a estratégia do *joker* (aluno que joga com quem ataca), onde recorria a um aluno de nível elevado, que me dava confiança de ajudar os colegas a evoluir. Esse *joker* ia variando ao longo da sessão.

Outro dos problemas que também vivenciei, foi o facto de os alunos se atrasarem permanentemente na aula de noventa minutos, devido aos balneários estarem fechados na hora após o almoço. Para contornar este problema sempre que possível permitia aos alunos entrarem mais cedo, indo eu próprio buscar as chaves, no entanto, pelo facto de não haver funcionárias no pavilhão nunca podia abrir a porta com a antecedência desejada.

2.2 Formação Contínua

Considero a formação contínua determinante para o permanente desenvolvimento das competências do docente. Juntamente com a superação de possíveis pontos menos positivos que um docente pode ter, esta formação pode conceder novas práticas que confirmam inovação ao ensino da EF.

A formação contínua espelha a ambição dos grandes profissionais de querer saber sempre mais, de modo a estarem permanentemente informados de conhecimentos que torna a intervenção junto da turma verdadeiramente eficaz.

Ao nível pessoal, a formação contínua será determinante nos próximos anos, pois estou agora a iniciar a minha prática docente e terei de ser curioso ao ponto de querer adquirir novos conhecimentos, que me permitam potenciar os meus pontos menos bons.

Tenho a intensão de no futuro ter um conhecimento dos diversos modelos de abordagem da EF, que me possibilitem adquirir competências para as adaptar à minha prática pedagógica.

Durante este ano letivo não me limitei a defender esta ideia fui ativo e logo no início do ano letivo assisti às Jornadas da Educação 2011/2012, dirigidas a docentes, no auditório da SANJOTEC em São João da Madeira, pois considerei esta formação útil para a minha formação. No entanto, a minha postura permanentemente reflexiva e de questionamento ao longo de todo este estágio, também configurou uma formação contínua, que foi decisiva para as aprendizagens globais que adquiri.

Em suma, defendo que o professor deve adotar uma postura ativa para estar permanentemente atualizado e assim conceder à turma condições específicas que promovam as aprendizagens planeadas.

3. Ética Profissional

A ética profissional esteve paralela a todas as atividades de E/A, onde soube agir com profissionalismo e responsabilidade em todos os momentos, cumprindo amplamente as competências evidenciadas no guia das unidades curriculares do 3º e 4º semestre. Considero esta dimensão decisiva para que o trabalho realizado pelo docente seja de qualidade e significativo para si e para os seus alunos.

Com o desenvolvimento das minhas funções fui mostrando capacidade de iniciativa, onde soube sempre tomar as minhas decisões relativas à EF, onde os colegas estagiários e o orientador, o professor Fernando Leite, nunca serviram de condicionantes às minhas decisões e ideias, mas sim como opiniões válidas, que em muitos casos, ajudaram a aprimorar determinadas opções. Também o recurso a jogos cooperativos foi da minha total iniciativa, como tentativa de responder a uma necessidade que deslindei na turma.

A minha atitude foi permanentemente responsável, concedendo total prioridade aos trabalhos do estágio durante este ano letivo. Envolvi-me no processo de E/A da turma do 9º C de uma maneira intensa, que me fazia explorar profundamente cada relatório de aula, cada reflexão de modo a poder estimular da

melhor maneira as aprendizagens de cada aluno, preocupando-me com as necessidades individuais de cada um. Tentei ir mais além da formação base da disciplina de EF e por isso trabalhei com a turma (nas aulas de Formação Cívica), temas que pudessem ajudar os alunos na sua formação. Destaco a apresentação e debate que fiz com a turma no início do 2º período, sobre a organização do tempo e planeamento de objetivos, com o intuito de fazer perceber aos alunos que uma boa organização do tempo lhes permitia fazer tudo o que gostavam e conjugar com tudo isso o sucesso escolar. Na base desta iniciativa estava o objetivo de conceder aos alunos uma estratégia que os ajudasse a organizar o seu tempo, reservando momentos para estudar todos os dias. Com isto tentei trabalhar um dos pontos mais preocupantes da turma, que é o insucesso escolar da maioria dos alunos.

Gostaria de realçar também a relação pedagógica que desenvolvi com todos os alunos da turma e que posso classificar como muito boa, mantive desde o início do ano uma postura próxima, acessível e cordial com todos, mantendo-me sempre disponível para os escutar e perceber, quer em situação de aula, como também fora desse horário.

Adotei uma postura dinâmica na escola, participando e organizando atividades significativas para a instituição. Fui pontual a todas as aulas e reuniões e nunca necessitei de faltar.

Fui metódico e exigente comigo próprio na elaboração de todos os trabalhos e tarefas deste estágio pedagógico, tanto as individuais como as de grupo e isso possibilitou-me tirar o melhor partido do trabalho que desenvolvi e sentir que as minhas aprendizagens e competências melhoraram significativamente.

Em relação ao trabalho conjunto desenvolvido pelo núcleo de estágio, considero que foi notado e reconhecido na escola, onde todas as atividades a que nos propusemos foram executadas com competência.

A organização da segunda atividade, “Tribol” trouxe a iniciativa e o marco de diferença que agradou a todos os envolvidos (direta e indiretamente) na atividade. As particularidades do evento promoveram a inclusão, um tempo de empenhamento motor elevado e um aproveitamento ideal de todos os espaços de EF disponíveis na escola.

4. Questões Dilemáticas

Este estágio pedagógico concedeu-me a oportunidade ideal de aprender e desenvolver competências que serão decisivas no meu futuro como docente. No entanto, o caminho ainda agora começou, pois sei que necessito de questionar, de querer saber sempre mais, de ter uma atitude permanentemente reflexiva de modo a poder tornar-me com o tempo, um profissional cada vez mais eficaz e competente.

Sendo esta a primeira verdadeira experiência que tive com a prática docente em toda a sua complexidade, fui encontrando ao longo deste percurso diversas questões que me suscitaram dúvidas e me obrigaram a refletir profundamente, pois não soube encontrar respostas e resolução definitivas para as mesmas. Essas questões classifiquei-as como dilemáticas e das quais destaco, a utilização de jogos lúdicos para desenvolver competências específicas de determinada matéria, a constituição de grupos homogêneos e heterogêneos, o tempo útil das aulas de 45 minutos e a questão das imposições do roulement.

4.1 Jogos Lúdicos e Desenvolvimento de Competências Específicas de Determinada Matéria

A utilização de tarefas de caráter lúdico visa a exploração de contextos diferentes aos privilegiados prioritariamente por mim, pois propus como objetivos gerais o ensino do jogo na sua globalidade, por isso fui privilegiando esse contexto nas minhas práticas pedagógicas. No entanto, as tarefas lúdicas conferem à aula um divertimento singular, que bem conduzido serve perfeitamente para exercitar os mais diversos conteúdos de diferentes Unidades Didáticas.

Contudo, estes jogos lúdicos afastam a abordagem das tarefas do seu caráter mais formal e privilegiado no meu modelo de ensino. Por outro lado, foram ótimos veículos para aperfeiçoar determinadas técnicas sempre com a característica do divertimento implícita, acrescido ainda o facto de funcionarem como ótimo estimulante para a motivação e empenho dos alunos.

Fui resolvendo este dilema concedendo aos alunos diversas atividades lúdicas (preferencialmente no aquecimento), direcionadas a exercitar determinadas

habilidades básicas, que seriam essenciais para a abordagem mais formal de determinada matéria e assim conjugar permanentemente os dois contextos.

Continuando a minha análise, e uma reflexão mais profunda permite-me questionar se não seriam as atividades lúdicas os métodos ideais a privilegiar em níveis de ensino mais baixos (1º e 2º ciclo), para que os alunos adquirissem primeiramente as habilidades necessárias para a prática de determinada matéria, divertindo-se e mantendo permanentemente o interesse e a motivação em praticar.

Em níveis de base, a complexidade do jogo e o permanente erro do aluno, não o conduzirá a uma desmotivação precoce e a um desinteresse pela prática desportiva?

Foram estas as questões base que me estimularam a apresentar esta questão dilemática e me fizeram refletir sobre a importância de utilizar diversos métodos de ensino conjugados, para alcançar os objetivos terminais de determinada UD.

4.2 Proposta de Grupos de Nível Homogêneos e/ou Heterogêneos para as Tarefas

Em alguns momentos do presente estágio pedagógico confrontei-me com o dilema acima expresso, pois se por um lado os grupos heterogêneos me asseguravam a partilha de saberes, habilidades e estimulação dos alunos de nível inferior com vista a sua evolução, por outro e como verifiquei em algumas aulas, promovia um menor empenho e interesse no aluno de melhor nível, prejudicando por isso a sua evolução e a elevação das suas capacidades.

Estes fatores desenvolveram em mim um conjunto de questões que foram fruto de muita reflexão individual e partilhada em muitas ocasiões com o professor Fernando Leite, o orientador de estágio. Os grupos heterogêneos não prejudicariam os alunos de melhor nível pois um menor empenho dificultaria a sua evolução? A falta de eficácia dos alunos de menor nível não promoveria a sua desmotivação? Um grupo de nível homogêneo não permite aos alunos explorar com maior eficácia as suas aprendizagens?

Foi por estas questões que variei constantemente os grupos, sendo consciente e reflexivo na hora de os organizar e tendo em conta a matéria a abordar, pois estas diferenças eram mais gritantes em algumas modalidades.

4.3 Tempo Útil das Aulas de 45 minutos

Ao lecionar as aulas de 45 minutos, surgiu uma outra questão que mais que um dilema é uma preocupação que merece ser destacada, que é o facto de questionar se o tempo de empenhamento motor será significativo, se tivermos em conta que é obrigatório considerar nesse tempo, momentos de instrução e de gestão da aula que são essenciais para a eficácia do ensino. Resta pouco tempo para o empenho motor dos alunos, havendo muitas vezes uma quebra na prática, imposta pela limitação temporal e que não beneficia a meu ver, as aprendizagens dos alunos.

Como deveria agir? Reduzindo os tempos e instrução e com isso prejudicando outra parte fundamental da intervenção pedagógica, para promover maior tempo de empenhamento motor? Esta não foi a minha opção, mantive a mesma dinâmica das aulas de 90 minutos, respeitando rigorosamente as diferentes partes da sessão e fui minucioso na organização da aula e na escolha das tarefas, para conseguir conceder o maior tempo possível de prática aos alunos.

4.4 Roulement

A rotação dos espaços disponíveis para as aulas de EF, na escola em causa é feita semanalmente e isso influencia diretamente a distribuição das UD's pelo tempo. A meu ver é uma imposição que limita decisivamente a abordagem de determinadas matérias que necessitam de espaços específicos para serem lecionadas (ginástica de solo, e aparelhos, patinagem e dança).

Por um lado, o roulement é um documento essencial para garantir a utilização racional e justa dos espaços da escola por todos os professores de EF, no entanto acaba por influenciar demasiadamente o planeamento anual de determinada turma. Seria necessário fazer uma rotação semanal dos espaços? Quando o núcleo de estágio chegou à escola já o roulement estava feito e por isso não participámos na sua elaboração, tivemos de nos adaptar e superar as eventuais dificuldades

impostas. De salientar, a excelente relação dos professores da escola com o núcleo de estágio, pois sempre que foi necessário mostraram total disponibilidade de trocar de espaço e assim facilitar o desenvolvimento do nosso trabalho.

CAPÍTULO 3- TEMA DE ESTUDO

1. Apresentação do Tema De Estudo

O tema de estudo que propusemos aprofundar, não se relaciona diretamente com um problema encontrado no desenvolvimento da prática, pois não se verificou de forma sistemática. Verifiquei a partir das reflexões que fiz das minhas aulas que em algumas sessões, principalmente no final das UD's quando era abordado o contexto de jogo mais competitivo (formatos de torneio essencialmente), em algumas ocasiões os alunos tinham mais facilmente desentendimentos que conferiam à turma um clima de demasiada competitividade.

Posto isto, decidi explorar o seguinte tema: utilização de jogos cooperativos e a sua influência nos estados de humor dos alunos.

1.1 Justificação

“Tudo o que realizamos, incluindo a realidade em si mesma, é consequência de um existir com outros, ninguém apenas existe. Todos inter-existem e co-existem” (Boff, cit. in Serviço Social do Comércio, 1998, p.18).

Fazendo a análise das minhas opções e propostas de tarefas que tinha para as aulas, estas passavam preferencialmente por situações sócio motoras de cooperação-oposição, pois eram as que caracterizavam o contexto da maioria das matérias abordadas. Estas situações, segundo a Praxologia Motriz caracterizam-se pelos protagonistas intervirem com a cooperação dos companheiros e a oposição dos adversários.

No entanto, a minha ideia depois de alguma reflexão e definição do tema de estudo, passou por propor ao longo do 2º e 3º Período, em diversas aulas uma tarefa sócio motora de cooperação, onde o objetivo principal passava por estimular a cooperação entre todos os alunos da turma, para conseguirem conjuntamente superar um desafio ou alcançar um objetivo.

Orlick (1988) aponta diversas características que caracterizam os jogos cooperativos:

- O objetivo do jogo é comum a todos os participantes, desta forma os jogadores libertam-se da necessidade de superar os outros e criam-se maiores oportunidades de surgirem interações positivas;
- Os participantes são livres para criar, a estrutura do jogo determina um objetivo/desafio, no entanto não indica o caminho a seguir;
- São jogos livres de exclusão, de escolha e de agressão.

A proposta deste estudo surge então com as hipóteses levantadas, nas quais os jogos cooperativos possibilitem um conjunto de experiências positivas que influenciem diretamente as atividades da aula de Educação Física e que isto possa provocar nos alunos boas sensações, que se reflitam no estado de humor evidenciado pelos alunos.

Esta condição é essencial para que, à parte de conhecimentos teóricos e práticos concedidos diretamente pela disciplina, os alunos nesse processo de aprendizagem experimentem boas sensações que os estimule à prática de atividade física (no presente e futuramente).

O professor durante as suas aulas pode ser responsável, em certa medida, pela motivação dos alunos em praticarem fora do contexto escolar uma atividade física (Bañuelos, 1992).

Se as aulas de Educação Física representam para o indivíduo um conjunto de experiências agradáveis, é muito provável que assumam a prática da atividade física voluntariamente. Ao contrário, se as aulas constituem uma experiência negativa, dificilmente os alunos praticarão voluntariamente uma atividade (Bañuelos, 1992).

Segundo Cilla e Omeñaca (2002), os jogos cooperativos proporcionam no aluno um nível elevado de satisfação pessoal e esta condição poderá desencadear

sentimentos de felicidade, que poderão favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Esta questão levou-me a formular algumas ideias de partida que tentei explorar e delinear um procedimento para tentar chegar a alguns resultados.

Com estas linhas orientadoras decidi estabelecer o seguinte objetivo para explorar até final do ano letivo:

1- Avaliar a influência da utilização de Jogos Cooperativos na aula de Educação Física nos Estados de Humor (tensão, depressão, confusão, vigor, fadiga e irritação), evidenciados pelos alunos no final da sessão.

1.2 Proposta de Resolução

Para tentar explorar com alguma profundidade este tema, desenvolvi um procedimento no qual adicionei a algumas aulas de EF que lecionei, uma tarefa sócio motora cooperativa que se caracterizavam em 3 pontos essenciais:

- Respeitar inteiramente a base fundamental de um jogo cooperativo (descrita em cima);
- Encontrar jogos que se possam enquadrar nos objetivos da aula;
- A sua realização implique, de alguma maneira, uma atividade física.

Juntamente com esta atividade de cooperação que se desenvolvia depois do exercício de aquecimento, eram desenvolvidas na parte fundamental da aula outro tipo de tarefas, como de oposição e de cooperação-oposição. A estas aulas dei a designação de Mistas, pois segundo a praxologia motriz criada por Parlebas (1988), caracterizavam-se por conterem tarefas sócio motoras de cooperação e de cooperação-oposição, ou de oposição.

Às restantes aulas, que apenas continham tarefas de cooperação-oposição e de oposição dei a designação de atividades de cooperação-oposição. Um quadro com o resumo das tarefas levadas a cabo ao longo deste estudo está descrito no anexo 13.

Para avaliar se o recurso a estas tarefas de cooperação influenciavam os estados de humor dos alunos, recorri ao instrumento denominado de *POMS*, mais especificamente a uma versão reduzida traduzida e adaptada por Viana & Cruz em

1993 do “The Profile of Mood States – POMS” (ver anexo 14). Os alunos procederam à resposta deste teste no final da aula de EF ao longo de 15 aulas, onde foram propostas 6 aulas denominadas de mistas e 9 de cooperação-oposição.

Antes do início do procedimento para a recolha de dados foi pedida a cada aluno a autorização dos Encarregados de Educação para os alunos puderem participar neste estudo (ver anexo 15).

Estados de Humor

As definições de afeto, humor e emoções não são de simples caracterização. Ainda não existe consenso sobre se estas manifestações são melhor descritas como sendo discretas ou como dimensões comportamentais.

Alguns autores afirmam que o conceito de afeto é mais geral e primitivo que o de humor e o das emoções. Assim, o afeto é a expressão fundamental do valor de um determinado estado de sentimento (Lane e Terry, 2000).

Com isto, o humor representa um tipo mais específico de um estado afetivo que também está definido em termos de ativação. Pode ser distinguido de afeto, sendo acompanhado por uma série de convicções sobre prazer iminente ou dor.

Humores positivos são então indicativos da antecipação positiva do afeto, por sua vez, humores negativos estão relacionados com um afeto negativo antecipado.

Lane e Terry (2000) definem humor como um jogo de sentimentos, efêmero por natureza, variando em intensidade e duração e normalmente envolvendo mais do que uma emoção.

O Humor pode ser avaliado tendo em conta o nível de sentimentos percebidos, ou seja se são agradáveis ou desagradáveis.

Caracterização do instrumento Utilizado

A adaptação e validação de uma versão reduzida do POMS surge ligada ao treino desportivo, esse contexto criou a necessidade de se desenvolver um questionário mais curto, que possibilitasse uma aplicação repetida e que mantivesse o sujeito confortável (Cruz 1997).

A escala original tinha trinta itens, dos quais oito não satisfaziam os critérios definidos para inclusão e foram retirados. Assim, a adaptação portuguesa (Cruz 1997), apresentou uma estrutura semelhante ao da escala original, onde foram identificados seis fatores coincidentes com os das escalas originais.

Assim, a versão reduzida utilizada neste estudo é constituído por vinte e dois itens estando estes distribuídos por seis fatores: Tensão, Depressão, Irritação, Fadiga, Confusão e Vigor.

- O fator de Tensão (tensão-ansiedade) é composto por quatro itens: 1, 10, 13 e 17 e mede a tensão músculo-esquelética, agitação e inquietude.
- O fator de Depressão é composto por cinco itens: 5, 9, 12, 14 e 18 e representa um estado de ânimo depressivo com sentimentos de inutilidade, tristeza e culpabilidade.
- O fator de Irritação (irritação-hostilidade) é composto por três itens: 7, 20 e 22, reflete estados de cólera e antipatia com os outros, bem como mau-humor, hostilidade, decepção e amargura.
- O fator de Fadiga (fadiga-inércia) é composto por quatro itens: 2, 11, 16 e 19 e representa um estado de ânimo apático e com baixo nível de energia.
- O fator de Confusão é composto por dois itens: 4 e 15 e reflete um estado de humor caracterizado por confusão e desordem.
- O fator de Vigor (vigor-atividade) é composto por quatro itens: 3, 6, 8 e 21 e indica estados de vigor e energia elevados.

Dos fatores avaliados o vigor é o único que espelha um aspeto humoral positivo (animado, ativo, alegre, cheio de vida).

As respostas são dadas numa escala de *Likert*, variando em 5 pontos, desde “Nada” (cotado como 0) até ao “Extremamente” (cotado como 4).

Cruz (1997) apresenta ainda um cálculo geral do estado de humor denominado de Perturbação Total de Humor (PTH), que é uma estimativa do estado afetivo de humor, calculada através da soma dos valores dos fatores negativos (Tensão, Depressão, Irritação, Fadiga e Confusão) e subtraindo posteriormente a este valor o resultado obtido no fator positivo (Vigor). Como forma de eliminar a possível ocorrência de valores negativos no total, Cruz e Mota (1997) sugerem mesmo a incorporação de uma constante no cálculo da PTH (geralmente=+100).

Procedimento de Aplicação do Instrumento

O POMS foi aplicado no final das aulas de EF ao longo de 15 aulas, depois do retorno à calma e de se terem encerrado as atividades. Os alunos sabiam o que tinham de fazer, pois os testes estavam numa lata, juntamente com as canetas, então escolhiam uma zona tranquila (normalmente deitados no chão) e respondiam ao teste. No final colocavam o teste de baixo da lata e saiam.

De referir que antes do início da aplicação dos POMS “oficial”, reservei uma aula onde apresentei o teste aos alunos, aproveitei para tirar dúvidas sobre alguns adjetivos encontrados no teste e os alunos ficaram a conhecer a rotina que teriam de repetir nas 15 aulas seguintes.

Cronograma da Investigação

AULAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
TIPO DE TAREFAS	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
TEMPO DE AULA	Púrpura	Amarillo	Púrpura	Amarillo	Amarillo	Púrpura	Amarillo	Púrpura	Amarillo	Púrpura	Púrpura	Amarillo	Amarillo	Púrpura	Amarillo

Ilustração 2: Cronograma da investigação

Legenda

Vermelho	Aula com Tarefas Mistas
Verde	Aula com Tarefas de Cooperação-Oposição
Púrpura	Aula de 45 minutos
Amarillo	Aula de 90 minutos

Com isto, optei por uma análise diferenciada dos resultados onde comparei os resultados tendo em conta as seguintes particularidades:

- Aulas de 45 minutos e tipo de atividade (mistas e de cooperação-oposição);
- Aulas de 90 minutos e tipo de atividade (mistas e de cooperação-oposição);
- Todas as aulas e tipo de atividade (mistas e de cooperação-oposição);

De referir que as matérias não foram consideradas por ter existido uma grande variação, pois foram abordadas nestas 15 aulas as matérias de ginástica de

solo e aparelhos, voleibol, patinagem, futebol, andebol e atletismo, não existindo portanto uma matéria padrão.

1.3 Apresentação dos Resultados

Resultados das aulas de 45 minutos

Fator Tensão						Fator Depressão						Fator Vigor					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0,60	6,25	2,91	1,49	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	5,60	1,17	1,48	Tarefas Cooperação- Oposição	14	7,60	14,25	11,70	1,94
Tarefas Mistas	14	0	8,00	2,50	1,99	Tarefas Mistas	14	0	6,50	1,07	2,10	Tarefas Mistas	14	9,00	16,00	13,32	2,13
No fator tensão a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de quando foi utilizado tarefas mistas o valor mínimo ser 0 quando comparado com as aulas com tarefas de cooperação-oposição.						No fator depressão a média utilizando jogos mistos é menor quando comparada com as aulas com tarefas de cooperação-oposição.						Para o fator vigor, o único fator positivo avaliado, é visível que a média utilizando tarefas mistas é superior comparando com quando foram utilizadas tarefas de cooperação-oposição. O valor mínimo e máximo também é superior nas aulas onde foram utilizadas tarefas mistas,					
Fator Confusão						Fator Irritação						Fator Fadiga					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0,20	2,75	0,70	0,69	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	2,20	0,96	0,83	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	5,40	1,69	1,83
Tarefas Mistas	14	0	5,00	0,57	1,32	Tarefas Mistas	14	0	4,00	0,68	1,32	Tarefas Mistas	14	0	7,50	1,92	2,61
No fator confusão a média utilizando jogos mistos é menor, Destaque também para o facto de quando foram utilizadas tarefas mistas o mínimo ser 0.						No fator irritação a média utilizando jogos mistos é menor, quando comparada com as aulas com tarefas de cooperação-oposição.						No fator fadiga a média utilizando jogos mistos foi superior, quando comparada com as aulas com tarefas de cooperação-oposição.					

Resultados das aulas de 90 minutos

Fator Tensão						Fator Depressão						Fator Vigor					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0,25	5,50	2,51	1,45	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	3,00	0,68	0,98	Tarefas Cooperação- Oposição	14	7,00	15,50	11,50	2,96
Tarefas Mistas	14	0	3,00	1,84	1,09	Tarefas Mistas	14	0	3,50	0,62	1,06	Tarefas Mistas	14	11,75	16,00	13,89	1,46
Como é possível verificar no fator tensão a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de quando foi utilizado tarefas mistas o valor mínimo ser 0 e o facto de o máximo ser inferior quando comparado com as aulas com tarefas de cooperação-oposição.						Pode-se verificar que no fator depressão a média utilizando jogos mistos é menor.						Para o fator vigor, o único fator positivo avaliado, é visível que a média utilizando tarefas mistas é superior comparando com quando foram utilizadas tarefas de cooperação-oposição. O valor mínimo e máximo também é superior nas aulas onde foram utilizadas tarefas mistas,					
Fator Confusão						Fator Irritação						Fator Fadiga					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	3,00	0,64	0,93	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	3,00	0,82	0,95	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	5,25	2,09	1,63
Tarefas Mistas	14	0	2,25	0,57	0,77	Tarefas Mistas	14	0	2,75	0,72	0,93	Tarefas Mistas	14	0	4,00	1,50	1,40
Como é possível verificar no fator confusão a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de o máximo ser inferior quando foram utilizadas tarefas mistas.						No fator Irritação a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de o valor máximo ser inferior quando foram utilizadas tarefas mistas.						No fator fadiga a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de o valor máximo ser inferior quando foram utilizadas tarefas mistas.					

Resultados das 15 aulas

Fator Tensão						Fator Depressão						Fator Vigor					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0,44	5,88	2,73	1,39	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	4,44	0,95	1,21	Tarefas Cooperação- Oposição	14	7,67	14,88	11,62	2,37
Tarefas Mistas	14	0,17	4,17	2,06	1,19	Tarefas Mistas	14	0	4,00	0,77	1,25	Tarefas Mistas	14	11,83	16,00	13,70	1,48
Como é possível verificar no fator tensão a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de que quando foram utilizadas tarefas mistas o mínimo ser inferior ao mínimo registado nas aulas com tarefas de cooperação-oposição, assim como o valor máximo.						Pode-se verificar que no fator depressão a média utilizando jogos mistos é menor. Também se pode verificar que o valor máximo registado nas tarefas mistas é inferior do verificado para as aulas com tarefas de cooperação-oposição.						Para o fator vigor, o único fator positivo avaliado, é visível que a média utilizando tarefas mistas é superior comparando com quando foram utilizadas tarefas de cooperação-oposição. O valor mínimo e máximo também é superior nas aulas onde foram utilizadas tarefas mistas,					
Fator Confusão						Fator Irritação						Fator Fadiga					
	N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP		N	MIN.	MAX.	MED	DP
Tarefas Cooperação- Oposição	14	0,11	2,88	0,67	0,77	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	2,56	0,89	0,79	Tarefas Cooperação- Oposição	14	0	5,00	1,88	1,55
Tarefas Mistas	14	0	2,50	0,36	0,68	Tarefas Mistas	14	0	2,83	0,70	0,84	Tarefas Mistas	14	0	4,50	1,64	1,62
No fator confusão a média utilizando jogos mistos é menor. De realçar também o facto de o máximo ser inferior quando foram utilizadas tarefas mistas e o mínimo ter o valor de 0.						No fator Irritação a média utilizando jogos mistos é menor.						Para o fator fadiga a média utilizando jogos mistos é menor. De destacar também o facto de o valor máximo ser inferior quando foram utilizadas tarefas mistas.					

Representações Gráficas dos Perfis de Estados de Humor dos Alunos

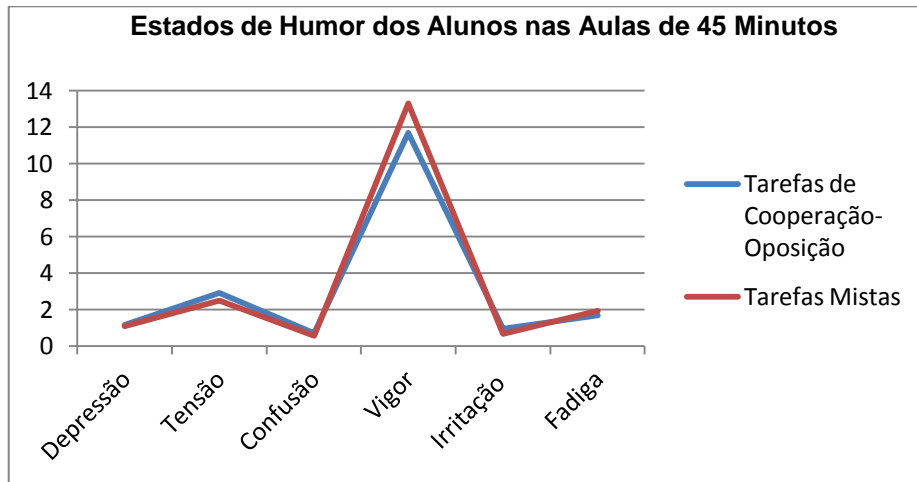


Ilustração 3: Estados de Humor dos alunos nas aulas de 45 minutos

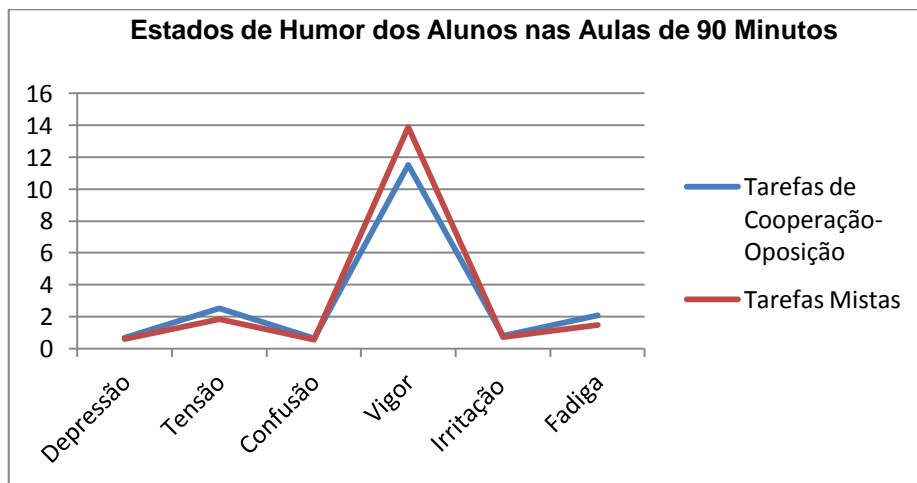


Ilustração 4: Estados de Humor dos alunos nas aulas de 90 minutos

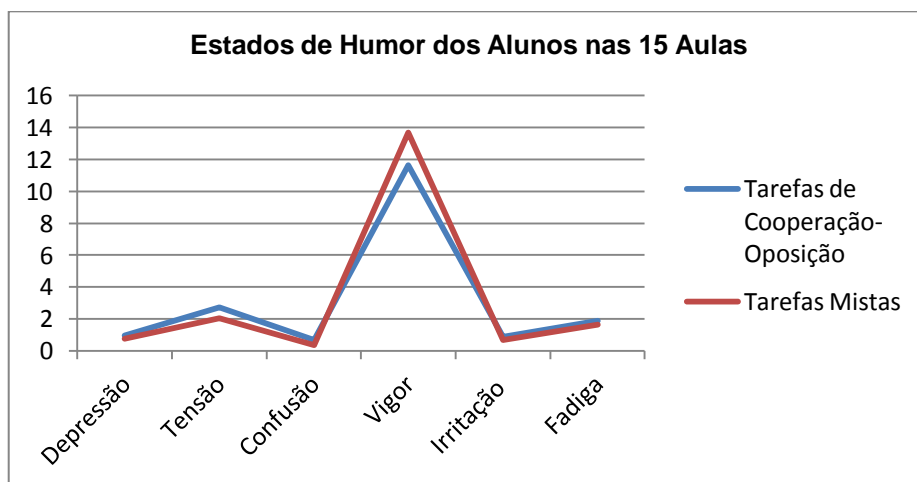


Ilustração 5: Estados de Humor dos alunos nas 15 aulas

1.4 Discussão e Conclusões Finais

A comparação dos resultados médios, nas três variantes analisadas (aulas de 45 minutos, aulas de 90 minutos e total das 15 aulas) apresentou conclusões que foram na mesma linha.

Os resultados apurados foram obtidos através da análise descritiva das diferentes variáveis e com recurso ao programa de análise de dados SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

No que respeita à análise do quadro respeitante apenas à comparação das aulas de 45 minutos que contrapunham os resultados das dimensões do teste do POMS, que por sua vez caracterizavam os estados de humor dos alunos, é possível verificar que nas dimensões tensão, depressão, confusão e irritação as médias das aulas onde foram utilizadas tarefas mistas, que continham a atividade puramente cooperativa, apresentaram médias inferiores às aulas que não tiveram a tarefa do tipo cooperativa. No fator relativo à fadiga, os alunos apresentaram resultados contrários, onde os alunos em média apresentaram maiores perceções de cansaço nas aulas de tarefas mistas.

Na dimensão vigor, que caracteriza estados de humor positivos, de alegria, atividade e energia, a média registada nas aulas com recurso a jogos cooperativos é superior à média resultante das aulas onde foram usadas apenas tarefas de cooperação-oposição/oposição.

Analisando de seguida o quadro, que contém os resultados apenas das aulas de 90 minutos e onde foram contrapostos as mesmas variáveis da análise feita para as aulas de 45 minutos, os resultados foram reforçados, pois todos os fatores que caracterizam um estado de humor negativo (tensão, depressão, irritação, confusão e fadiga) apresentaram médias inferiores nas aulas onde foi realizada a tarefa cooperativa. Já o único fator positivo, o vigor apresenta uma média superior nas aulas onde foi utilizado o jogo cooperativo.

No quadro onde está contemplada a análise das 15 aulas juntas, a análise dos resultados é exatamente a mesma (apesar de apresentar ligeiras variações nas pontuações) da análise das aulas de 90 minutos.

Os gráficos 1, 2 e 3, permitem concluir que os alunos, em qualquer uma das análises e independentemente do uso de jogos cooperativos, apresentaram um perfil

de estados de humor positivo e característico de um bom equilíbrio emocional (perfil iceberg). No entanto, focando a minha análise nas aulas onde foram utilizados os jogos cooperativos, é possível verificar que este perfil iceberg foi reforçado, com resultados de vigor superiores e com resultados para os fatores negativos do teste, inferiores aos das aulas em que não houve recurso a tarefas puramente cooperativas.

Agora fazendo uma análise global dos resultados apurados, não posso dizer que a variação nos estados emocionais dos alunos, ocorreu exclusivamente pela influência das tarefas da aula, pois para isso seria necessário ter realizado um pré teste (antes do início de cada aula) e considerarei que esta ação exigiria um esforço redobrado e assim os alunos poderiam deixar de cumprir a tarefa de forma séria e responsável, bem como poderia ser influenciado o tempo da aula.

No entanto, é possível apurar que existe uma tendência que me obriga a arriscar concluir que possivelmente, o recurso ao jogo cooperativo, que mobilizou toda a turma na procura do sucesso ao superar um desafio comum, melhorou em média os estados de humor dos alunos.

Serve então esta investigação como um estudo piloto, ou se quiserem um ponto de partida para investigações futuras que avaliem objetivamente a influência da tarefa puramente cooperativa na aula, pois ainda é um tema relativamente pouco investigado no contexto de ensino da EF (Siedentop, 2008).

Slavin (1988), depois de diversas investigações defendeu que a estratégia de incluir jogos cooperativos nas atividades das aulas aumentava as oportunidades de êxito escolar e oferecia vantagens sociais, estes fatores podem conduzir a uma explicação dos resultados alcançados nesta investigação e justificar o incremento positivo nos estados de humor dos alunos em aulas com tarefas cooperativas.

Em estudos futuros a aplicação do POMS deverá ser feita por um período de tempo maior e deverá ser aplicado antes e depois da aula, de modo a verificarem-se objetivamente a variação dos estados de humor dos alunos com a aula de EF.

Estas conclusões podem ser indicadores importantes, que permitem aos docentes de EF refletir sobre outras estratégias, entre as quais o recurso a jogos cooperativos, que apesar de ainda pouco exploradas revelam-se (avaliando pelos resultados deste estudo), ótimos veículos para constituírem atividades significativas nos alunos, que desenvolvam emoções agradáveis, emoções essas determinantes

para promover o gosto pela EF e aumentar a probabilidade dos alunos serem praticantes de alguma atividade física ao longo de toda a vida.

CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

1. Impacto do Estágio no Contexto Escolar

A Escola Básica Castro Matoso está adaptada para receber todos os anos um grupo de estagiários para a disciplina de Educação Física e isso foi notório desde o primeiro dia que cheguei à escola, pois desde logo todo o pessoal da escola (professores e assistentes operacionais) se preocupou em facilitar a minha adaptação ao meio escolar. Comecei por destacar este facto, pois considero-o essencial para que seja possível uma integração rápida, que permita depois desenvolver um trabalho significativo e que tenha impacto na escola.

Desde logo, a escola com a chegada dos estagiários, ganha irreverência, juventude e um conjunto de novas ideias e métodos, pois são professores que estão a acabar a sua formação e caso estejam motivados e empenhados em desenvolver um bom trabalho, têm condições de o fazer de forma significativa, que traga aos docentes da escola novas abordagens e inovação pedagógica. Penso que foi isto que aconteceu este ano, onde juntamente com os meus colegas estagiários consegui realizar um trabalho de qualidade e que foi notado por professores e alunos.

Também é conveniente destacar as duas atividades levadas a cabo pelo núcleo de estágio, o corta-mato e o “tribol”, que foram eventos que dinamizaram toda a escola e onde foram mobilizados na sua realização, funcionários, professores e alunos. O impacto destas atividades foi notado tanto internamente, através da análise da opinião dos intervenientes (diretamente e através de um questionário) e também externamente, através da publicação de uma notícia num jornal local. Os dois eventos tiveram uma boa organização e um envolvimento excelente, que conferiu qualidade ao plano anual de atividades da escola.

Outro ponto que quero destacar e que beneficiou determinantemente da participação do núcleo de estágio de EF foi o Desporto Escolar, mais

especificamente a equipa de futsal masculina de iniciados, onde os professores estagiários asseguraram conjuntamente a ministração de treinos e o acompanhamento nas competições. Os resultados obtidos foram excelentes em dois sentidos, primeiro pela participação e empenho demonstrado pelos alunos envolvidos ao longo de todo o ano letivo e depois pelos resultados alcançados em competição, onde a equipa venceu a fase final da Direção Regional da Direção do Centro e participará nos próximos dias 2 e 9 de Junho, uma fase com os vencedores das zonas de Viseu, Guarda, Leiria, Coimbra e Castelo Branco em Oliveira do Hospital.

Estou certo que estes resultados engrandeceram o nome da Escola Básica Castro Matoso e transpareceram o bom trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio.

Como balanço final, posso garantir que o núcleo de estágio, onde estive inserido desenvolveu um trabalho competente e que decerto correspondeu às expectativas criadas pela escola quando recebeu no início do ano mais um grupo de estagiários. Tivemos uma atitude interessada e participativa contribuindo continuamente com ideias e propostas para melhorar progressivamente as condições oferecidas pela escola (sugestões para compra de material, alterações no roulement etc.). Participamos igualmente na organização de todas as atividades promovidas pelo grupo de EF, mesmo não estando diretamente envolvidos na organização, refiro-me ao Mega Sprinter, Torneio de Basquetebol e Cicloturismo.

Por tudo isto, tenho o sentimento que assim como a Escola Básica Castro Matoso foi determinante para a minha formação enquanto professor, também fui útil e importante para a escola ao longo deste ano de trabalho.

2. Prática Pedagógica Supervisionada e Experiência Pessoal e Profissional

Como já tive a oportunidade de destacar anteriormente, este estágio pedagógico teve uma importância determinante na minha formação, no entanto as aprendizagens que desenvolvi em muito se devem aos orientadores, em especial ao professor Fernando Leite, que acompanhou com permanência a minha evolução ao longo destes meses. Os meus colegas que muitas vezes me observaram e me

ajudaram a perceber o que fazia menos bem e como poderia melhorar, também foram decisivos para o sucesso desta prática pedagógica.

No entanto gostaria de sublinhar a importância do professor orientador, Fernando Leite que esteve sempre disponível e atento, orientando em muitas ocasiões os meus trabalhos, esclarecendo dúvidas e debatendo comigo diversos dilemas que foram surgindo ao longo desta prática. Estas conversas e debates promoveram permanentemente uma reflexão, que foi determinante na minha evolução e no objetivo idealista de ser cada dia um pouco melhor.

Gostaria também de realçar a turma com quem tive a oportunidade de trabalhar, que foram colaboradores e suficientemente motivados, fator que foi decisivo para o sucesso das suas aprendizagens e que por sua vez também não concedeu dificuldades acrescidas ao desenvolvimento do meu estágio pedagógico.

As expectativas iniciais por mim mencionadas no PFI foram alcançadas e superadas, pois posso dizer que fiquei surpreendido e ao mesmo tempo encantado com as aprendizagens que consegui desenvolver com esta experiência, que deu a possibilidade de me envolver no contexto real de uma escola e com isso promover o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Antes de terminar gostaria de dizer que a organização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, está muito bem sustentada num primeiro ano que permite ao aluno adquirir conhecimentos teóricos que possibilitam encarar o segundo ano com confiança. Segundo ano esse intimamente ligado a um estágio muito bem organizado, propondo tarefas diversas, um trabalho permanente e colaborativo, que constitui um meio ideal para o jovem estagiário, como eu, desenvolver o seu trabalho e aprender com os labores do dia-a-dia.

Termino com uma analogia de Siedentop (2008), que penso ser bem ilustrativa da importância que a prática pedagógica supervisionada tem no desenvolvimento das habilidades educativas dos docentes:

“É importante adquirir conhecimentos sobre o ensino através de leituras, livros e filmes, no entanto estas atividades não traduzem as experiências práticas. Aprende-se a ensinar como se aprende a jogar ténis. Pode-se adquirir conhecimentos de ténis com ajuda a livros, filmes educativos, observando jogos na

televisão ou jogadores a praticar. Estas atividades podem ser agradáveis e estimulantes (...). No entanto, não ajudam a melhorar a resposta ou a dar mais efeito ao serviço. O único modo de melhorar as capacidades no ténis é jogando. Não apenas jogar, como também se deverá jogar contra alguém melhor ou receber instruções de alguém que possa ajudar a melhorar as capacidades no jogo” (Siedentop, 2008, p. 26,27).

3. Referências Bibliográficas

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

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

Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. Em M. Wittrock (eds.), *Handbook of research on teaching*, Macmillan. New York.

Brotto, F. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Re-novada. Santos.

Cilla, R. e Omeñaca, J. (2002). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Editorial Paidotribo. Barcelona.

Clark, C. e Yinger, R. (1979). Teachers thinking. Em: P. Peterson and H. Walberg (eds.), *Research on teaching: concepts, findings and applications*, CA: McCutchan. Berkeley.

Cruz, J. M., M. P. (1997). *Adaptação e características psicométricas do "POMS Profile of Mood States" e do "STAI-State-Trait Anxiety Inventory"*. Universidade do Minho. Braga.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro [Avaliação].

Fachada, M; Nobre, P. e Silva, E. (2011): Material da Disciplina de Didáctica da Educação Física e Desporto Escolar do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano lectivo 2010-2011, FCDEF.

Garganta, P. e Pinto, J. (1997). *La enseñanza de fútbol in La enseñanza de los juegos deportivos*. Paidotribo. Barcelona.

Gonçalves, J. (2009). *Voleibol. Ensinar Jogando*. Livros Horizonte. Lisboa.

Lane, A. M. e Terry, P. C. (2000). The nature of mood: Development of a conceptual model with a focus on depression. *Journal of Applied Sport Psychology*. 12: 16-33.

Lentz T. (1955). All Together: A Manual of Cooperative Games. Em R. Cornelius (eds.), *Towards a science of peace*, Bookman Associates. New York.

Lund, J. e Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Jones & Bartlet Publishers. Sudbury.

Mooston, M. (1981). *Teaching physical education*. Charles E. Merrill. Columbus, OH.

Nobre, P. (2011). Material da Disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação

Física do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano lectivo 2010-2011, FCDEF-Coimbra.

Nobre, P. (2011). Material da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário do ano lectivo 2010-2011, FCDEF- Coimbra.

Orlick, T. (1978). *Vencendo a Competição*. Círculo do Livro. São Paulo.

Orlick, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de Pedagogia*.163, 84-86.

Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Unisport. Málaga.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas*. 1ª edição, INDE Publicaciones. Barcelona.

Sánchez, D. (1996). *Evaluar en Educación Física*. 3ªedição, INDE. Barcelona.

Serviço Social do Comércio. (1998). *Jogos cooperativos : um exercício de convivência*. SESC. São Paulo.

Siedentop, D. (1989). The effective elementary specialist study. *Journal of Teaching in Physical Education*. 8(3).

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 2ª edição, INDE Publicaciones. Barcelona.

Slavin, R. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*. 45 (2), 31-33.

Viana M, Cruz J (1993). *Perfil dos Estados de Humor (POMS – Versão Reduzida): Tradução e adaptação*. Universidade do Minho. Braga.