

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ANDRÉ FILIPE MELO CONSTANTINO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
ANO LETIVO DE 2013/2014

COIMBRA
2014

ANDRÉ FILIPE MELO CONSTANTINO

Nº 2009107990

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ANO LETIVO DE 2013/2014

Dissertação de mestrado apresentada 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.

Orientadora: Professora Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2014

Constantino, A. (2014). *Relatório de Estágio Ano Letivo de 2013/2014*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

André Filipe Melo Constantino, aluno nº 2009107990 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, vem declarar por sua honra que este relatório final de estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir a elaboração deste relatório, não poderia deixar de expressar o meu profundo agradeci(senti)mento a todos aqueles que contribuíram para minha evolução pessoal e profissional.

À FCDEF-UC, com PROFESSORES que aliando um vasto conhecimento teórico, a uma capacidade oratória eloquente, constituíram, para mim, uma fonte de inspiração para a nobre tarefa de ensinar.

Ao Orientador da Faculdade, a Professora Doutora Elsa Silva, pela ajuda e contributo prestado ao longo do meu percurso académico, em que os seus conselhos foram imprescindíveis para a melhoria das minhas competências profissionais.

Ao Mestre António Miranda pelo seu saber, pelas suas formas de ver, estar e sentir a vida. A partilha de conhecimentos foi única, que originou várias reflexões sobre todo o PROCESSO.

“Um professor afeta a ETERNIDADE; é IMPOSSÍVEL dizer até onde vai a sua INFLUÊNCIA.” (Henry Adams)

OBRIGADO PROFESSOR!

À Escola Secundária de Avelar Brotero, na figura de diretores, executivos, administrativos ou auxiliares, pela hospitalidade, recetividade e profissionalismo.

Aos professores da área curricular de Educação Física da Escola Secundária de Avelar Brotero, não só pelo imprescindível apoio e amizade mas também, pela contagiante boa disposição diária.

Aos colegas de Estágio Pedagógico pelo apoio, colaboração e espírito de entajuda e porque graças à reunião dos nossos esforços, hoje torna-se notória, em cada um de nós, uma imensa evolução pessoal e profissional.

À minha TURMA, pois foram eles que conferiram sentido a tudo aquilo que aqui escrevo, que foram a fonte de motivação diária para o meu aperfeiçoamento

constante, augurando, constantemente, o desenvolvimento do meu currículo pessoal.

Ao Corey Gonçalves, o amigo de longas jornadas: *contigo tudo se tornou mais fácil!*

À Raquel, pela disponibilidade, compreensão, valor, força... por TUDO...

À minha família que sempre se prontificou a ajudar-me e me incentivou durante todo o meu percurso.

Aos meus PAIS que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la. Pelo tempo que não lhes pude dedicar e por todo o AMOR e confiança que em mim depositam.

RESUMO

Apresentado como um documento reflexivo e figurativo das experiências e vivências tidas durante o ano de Estágio Pedagógico em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, este relatório final foi desenvolvido com base no contexto da Turma do 11º PS da Escola Secundária de Avelar Brotero, contendo, assim, todas as expectativas, concepções, aprendizagens, dificuldades, estratégias, soluções e etapas superadas.

Estruturado em cinco capítulos – Enquadramento pessoal onde consta as expectativas iniciais relativas ao Estágio Pedagógico; contextualização da prática desenvolvida, onde caracterizamos o contexto; realização da prática profissional, da qual consta uma reflexão sobre todo o processo de planeamento, realização e avaliação; reflexões acerca do processo pedagógico, onde expomos opiniões edificantes dos desafios e dilemas na condução do processo de ensino-aprendizagem; e o aprofundamento do tema problema – foi evidenciado o caminho que fomos (re)construindo com identidade, partilha e reflexão, e a forma como encaramos o compromisso com as aprendizagens dos alunos.

Fundamentado no paradigma construtivista, o desenvolvimento curricular foi neste relatório assumido como um processo que deverá centrar-se no aluno, aludindo ao conjunto de estratégias, métodos e procedimentos que permitem a concretização de um projeto de formação pessoal e social que a prática desportiva pode potenciar. Tendo em atenção os contextos e cenários de aprendizagem, os papéis e responsabilidades de quem ensina e de quem aprende, fomos delegando ao aluno autonomia, iniciativa, criatividade, capacidade de cooperação e entreaajuda, capacidade de decidir, vontade de aprender e de praticar. O Modelo de Educação Desportiva, enquanto modelo de ensino, foi um marco neste processo, pelo que foi objeto de um estudo mais aprofundado.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PEDAGÓGICO, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, MODELO EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

ABSTRACT

This document was presented as a reflective essay on the experiences lived during the year of Practicum in Teaching of Physical Education on learning stages of Elementary School and High School. This final report was based on the class of 11^o PS of Avelar Brotero's High School, and represents all the expectations, conceptions, learning skills, difficulties found in the process, strategies adopted, solutions found and overcome barriers.

It was structured in five chapters: initial expectations relating to the Practicum; characterization of the context; professional practice, in which lies was a reflexion about all the process of planning, making and evaluation; problems and challenges occurred during the process of teaching and learning; and finally deep reflection about he main theme - was then noted the way in which we had been (re)building our study with identity, sharing and reflexion and the way we faced the commitment with the students own learning skills and paths.

Under the influence of the constructivist paradigm, curriculum development was seen as a process that will focus on the student, alluding to the set of strategies, methods and procedures that allow the making of a project of personal and social development that the sports practice may enhance, delegating the student autonomy, responsibility, initiative, creativity, ability to cooperate and assist others, and ability to learn and share. The Sport Education Model while teaching model it was a milestone in this process, whereat it was object of further study.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, SUPERVISED PRACTICUM, TEACHING-LEARNING PROCESS, REFLECTION, SPORT EDUCATION MODEL.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL	15
1.1. Projeto Individual de Formação	15
1.1.1. O Passado, o Presente e o compromisso com a formação Futura	15
1.1.2. Expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico.....	16
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	17
2.1. O Estágio Pedagógico	17
2.1.1. A “nossa” Escola	18
2.1.2. O Grupo de Educação Física	20
2.1.3. O (verdadeiro) Núcleo de Estágio	21
2.1.4. A Turma... Uma Aprendizagem Recíproca	22
CAPÍTULO III - REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	27
3.1. Planeamento.....	28
3.1.1 Planeamento Anual	29
3.1.2. Unidades Didáticas	30
3.1.3. Planos de Aula	32
3.2. Realização	34
3.2.1. Instrução	35
3.2.2. Gestão.....	36
3.2.3. Clima/Disciplina.....	38
3.3. Avaliação	39
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	39
3.3.2. Avaliação Formativa.....	40
3.3.3. Avaliação Sumativa	42
3.3.4. Autoavaliação.....	43
3.3.5. Critérios de Avaliação	44

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	45
4.1. Extensão das matérias – da Conceção à realização	45
4.2. Ensinar através de formas inovadoras – alternativas à rotina	47
4.2.1. A Aplicação do Modelo de Educação Desportiva.....	49
4.2.2. Aprender, compreender e sentir... jogando!	50
4.2.3. A Descoberta Guiada	51
4.3. O Professor Reflexivo – A Reflexão na ação e da ação	52
4.3.1. Os Três Tipos de Reflexão de Schön.....	53
4.4. Alunos com Necessidades Educativas Especiais	54
CAPÍTULO V – APROFUNDAMENTO TEMA PROBLEMA	56
5.1. Pertinência e enquadramento do estudo	56
5.2. Objetivos do estudo	56
5.3. Enquadramento teórico.....	56
5.4. Implementação do MED	57
5.5. Metodologia	60
5.5.1. Desenho geral do estudo	60
5.5.2. Tipo de estudo	61
5.5.3. Amostra.....	61
5.5.4. Apresentação dos Instrumentos.....	61
5.5.5. Procedimento de recolha dos dados	63
5.6. Apresentação e discussão dos dados	63
5.7. Reflexões e conclusões do estudo	68
CONCLUSÕES REFERENTES AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS	Erro! Marcador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS

RE – Relatório de Estágio

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESAB – Escola Secundária Avelar Brotero

FCDEF – Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física

MED – Modelo de Educação Desportiva

TGFU – Teaching Games For Understanding

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Cronograma planeamento

Anexo 2 – Exemplo de ficha de avaliação

Anexo 3 – Critérios de avaliação.

Anexo 4 – Modelo de plano de aula.

Anexo 5 – Guia entrevista

Anexo 6 – Classificação MED

INTRODUÇÃO

Neste ano particular - observar, refletir, investigar, interpretar, aplicar, (re)avaliar - foram os grandes desafios imputados à (re)construção dos saberes progressivamente adquiridos nesta etapa acadêmica.

De acordo com Alarcão (1996), o estágio pedagógico (EP) constitui-se o palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência. À luz deste conhecimento, este documento transporta em si um caráter genuíno e diferenciador porquanto espelha, de forma real, a (re)apropriação da nossa experiência formativa e a atribuição de significado a tudo quanto vivemos ao longo deste processo pedagógico. Este período da nossa formação regeu-se por descobertas constantes, sustentadas por uma prática supervisionada e uma autocrítica, que permitiram descobrir-nos enquanto professores, apercebendo-nos das reais condições em que se exerce a nossa futura profissão.

Neste âmbito, conseguimos perceber na prática a complexidade do Sistema Educativo, verificando-se uma (re)transformação de concepções que tínhamos criado, desde a EQscola como organização ao seu funcionamento, ao ato de ensino e como ensinar. A estrutura curricular centralizada sendo homogênea, que demarca e compõe de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequencialização e hierarquização por anos e ciclos de estudo, demarca as regras escolares e impõe a normatividade curricular. Vários alunos, cada um deles com suas particularidades, formam uma TURMA, onde cada professor da respetiva disciplina tem a tarefa de os ensinar. Aludindo a cada turma como um sistema, desde logo emerge a sua complexidade, a sua dinâmica, que implica interações consistentes e fluídas, separando-se, desse modo, da ideia de compartimentação em partes isoladas. Família, escola, professores, alunos são constituintes integrantes e influenciadores deste sistema. As sinergias positivas que possam estabelecer (processo) definirão a qualidade da educação (produto). Neste curto período de tempo, percebemos que, a estratégia passa por funcionar em equipa, em que os diferentes elementos se influenciam e se articulam harmoniosamente para alcançarem os objetivos definidos. Nós como professores, na essência da nossa função, temos de fazer com que o

sistema funcione com TODOS, tendo como papel a promoção de uma educação e da formação do aluno, em que se torna fundamental potencializar as especificidades de cada um e de cada contexto. Fomos assim arrastados a refletir sobre a escola, sobre o que é educar, sobre o que é a pedagogia, pois seremos professores de Educação Física (EF), mas acima de tudo seremos pedagogos.

Segundo o Mestre António Miranda, orientador de Estágio, a pedagogia alicerça-se na valorização e na prática do respeito pela dignidade humana, reconhecendo nos alunos como pessoas que são, uma capacidade evolutiva, de autoafirmação, de pensar e de poder de decisão. Se acreditarmos nisto, **NÃO VAMOS DEIXAR NINGUEM PARA TRÁS!** Com base no anteriormente exposto, consideramos fundamental falar no lugar que o professor dá ao aluno ao longo do tempo de ensino, assumindo-o como ser pensante e capaz, para o qual é fulcral desenvolver estratégias que possibilitem o seu crescimento como pessoa, adequando-as às capacidades cognitivas e aos ritmos de aprendizagem de cada um, encarando a variabilidade individual como uma mais-valia coletiva. Defendemos que o aluno, enquanto elemento central de todo o processo educativo, deve ser dotado de autonomia e responsabilidade face ao seu processo formativo. A implementação desta atitude e a crença nestes conceitos, constituem a chave para um ensino global, não discriminativo, capaz de abarcar todo e qualquer aluno, praticando-se, no seu todo, a velha máxima da inclusão. A nossa atuação enquanto professores estagiários, desenvolveu-se assim num clima de permanente reflexão sobre as ações didáticas e pedagógicas, numa perspetiva construtivista do aluno. O modelo de Educação Desportiva (MED), alvo de aprofundamento neste relatório de estágio (RE), é um exemplo prático da forma como abordamos as aprendizagens dos alunos, através de um ensino inclusivo em que estimulamos o seu pensamento e sentido crítico, ao longo das aulas.

Esta nossa posição face ao aluno, está patente ao longo deste documento, que teve como palco a Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB) com a Turma do 11º PS, em Coimbra, sendo orientadores de estágio a Professora Doutora Elsa Silva e o Mestre António Miranda. A sua supervisão e o culminar desta formação, possibilitou-nos adquirir mais uma “licença” para o autodesenvolvimento, a investigação e o autodidatismo, revelando-se fundamental para o nosso futuro, pois, como disse Isaac Newton:

“Se vi mais longe, foi porque estava aos ombros de gigantes.”

Este RE foi estruturado em cinco capítulos:

I – Enquadramento Pessoal: onde apresentamos de forma sucinta o nosso percurso pessoal e as expectativas iniciais relativas ao EP;

II – Contextualização da prática desenvolvida: onde se caracteriza o contexto escolar, a Escola, o departamento, o núcleo, e a turma;

III – Realização da prática profissional: da qual consta uma reflexão sobre todo o processo de planeamento, realização e avaliação, tendo em conta os problemas, as atividades desenvolvidas, as dificuldades, as estratégias, a avaliação e o controlo do trabalho desenvolvido, recorrendo a uma constante alternância entre a teoria e a experiência prática;

IV – Reflexões sobre o processo pedagógico: que engloba opiniões reflexivas dos desafios e dilemas na condução do processo de ensino-aprendizagem;

V – Aprofundamento do tema problema, onde estudamos os efeitos da Aplicação do MED na turma.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL

1.1. Projeto Individual de Formação

1.1.1. O Passado, o Presente e o compromisso com a formação Futura

Foi com toda a naturalidade que enveredámos pela área das Ciências do Desporto. Desde sempre recordámos a vida em movimento e o exercício físico constante. Deste muito cedo, que entre nós e o desporto existe uma relação íntima e profunda. A prática desportiva e as aprendizagens vivenciadas proporcionaram-nos momentos únicos que só o desporto pode oferecer, entre as quais o espírito de grupo, a valorização do esforço, a educação intercultural, a solidariedade, o respeito, a camaradagem, a cumplicidade entre os amigos, a autonomia, a independência, a liberdade...e tantos, tantos outros.

A vontade de ser professor de EF desde logo surgiu, motivada pelo gosto de ensinar, de partilhar, de TRANSFORMAR, de aprender e de educar. A escolha de ser professor de EF não adveio apenas do prazer de fazer Desporto.

Neste momento, temos consciência que nos encontramos a um passo de ser profissionais daquilo que outrora era mero sonho de criança. No entanto, dadas as exigências atuais associadas ao ensino da EF, temos consciência da imperatividade de apostarmos numa formação contínua nesta área para que daí resulte um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Formação essa que se deve caracterizar por uma continuidade e por uma abrangência holística para além da sala de aula/pavilhão gimnodesportivo incorporando a aproximação pessoal, a autoformação, a autoconstrução de conhecimentos e atitudes (Cunha, 2007).

Num futuro próximo, é este investimento pessoal que pretendemos enraizar. Segundo Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma reflexão crítico-constructiva, baseada não só na acumulação de conhecimentos, como também no aperfeiçoamento do pensamento autónomo, facilitando as dinâmicas de auto-formação participada onde a socialização possui importância na consolidação de saberes. “O desenvolvimento do professor tem como objetivo a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A sua evolução possui uma envolvimento de vários fatores e setores por que é constituído o ato educativo, estando estes em constante envolvimento” (Alarcão, 2005). Este EP, simboliza assim o “*Big Bang*” para um mundo em (re)descoberta, aglomerando experiências passadas e atraindo novos desafios dotados de uma motivação crescente, despertada ao longo deste ano e advinda da riqueza pessoal que é ensinar e conviver diariamente com os alunos.

1.1.2. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

Ao enfrentarmos este novo desafio da nossa formação académica sentimo-nos assolados por um misto de sensações; por um lado, a convicção plena de que seria um período repleto de novas aprendizagens, partilhas e múltiplas interações de saberes e competências, as quais permitirão uma permanente reflexão crítica do nosso desempenho, mas, por outro lado, surgia o receio motivado pelo desconhecido, por não sabermos qual a nossa reação perante os entraves quotidianos com que qualquer professor estagiário se depara.

Atualmente, ser professor vai muito para além das salas de aula. Ano após ano, desde que ingressamos no curso de EF, fomos constatando que hoje em dia, não basta ser professor, é preciso ser-se um “Superprofessor”, tal como Formosinho

afirmara, reiterando a informação que consta no Decreto de Lei 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Assim sendo, era enorme a expectativa com que encarávamos esta nova experiência, na qual abandonamos o papel de aluno para assumirmos o de professor estagiário, com a ambição de adquirir uma nova percepção relativamente ao funcionamento do sistema escolar.

Tínhamos a noção que para suprimir as nossas fragilidades, o trajeto a percorrer ao longo deste EP reger-se-ia por uma constante reflexão crítica relativa às ocorrências diárias em contexto de prática e pela cooperação entre estagiários e orientadores. Desta feita, assumimos este estágio como um momento único na formação pedagógica, na medida em que nos facultaria um melhor domínio teórico de conteúdos, e a capacidade para estruturar atividades didáticas, tendo em conta o seu contexto, meios disponíveis, bem como, as necessidades e exigências dos alunos. Mais ainda, esta etapa iria possibilitar uma integração precoce do meio profissional, no que concerne aos alunos, órgãos de gestão das escolas e, principalmente, o contacto com diversas práticas de ensino. A nossa grande expectativa e, paralelamente, o maior desafio residia na relação pedagógica com os alunos. Neste sentido, perspectivávamos também observar junto do orientador e dos diversos professores, os conhecimentos científico, pedagógico e didático, assim como as estratégias de ensino, de forma a poder adaptá-las ao nosso contexto específico. O contacto direto com os alunos possibilitar-nos-ia uma permanente interrogação das nossas atitudes, decisões e convicções enquanto docentes, ao mesmo tempo que a gestão adequada do ambiente das aulas, o solucionamento de atritos que surgissem no decorrer das mesmas, a tentativa de motivação e respeito constante pelas matérias leccionadas, assim como a capacidade de manter uma aula “sob controlo”, assumiam-se como alguns dos maiores desafios.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. O Estágio Pedagógico

Para que seja desenvolvido um trabalho devidamente enquadrado na realidade escolar e meio envolvente, é de extrema importância conhecer o contexto onde atuamos, para assim adaptar as exigências centrais do ensino aos nossos

alunos, existindo intencionalidade, racionalidade e sistematização na antecipação do currículo real. Neste sentido, explanaremos um breve enquadramento do contexto físico, no qual se insere a ESAB, bem como o contexto do núcleo de estágio e do departamento de EF da Escola e, por último, explicitaremos de modo reflexivo/descritivo a turma na qual leccionámos, ao longo do ano, as aulas de EF.

2.1.1. A “nossa” Escola

“A Escola Brotero nasceu do nada e cresceu. É hoje um longo romance de contexto próprio. De história ziguezagueada mas de olhar em frente. A Brotero representa o esforço de valorização técnica e cultural de uma cidade. Os seus cem anos de luta são o Obrigado!, o Gratias tibi! a Coimbra. A cidade recebeu em troca. A Brotero fez-lhe germinar a semente da esperança. Com magia.”

(Maria de Lourdes Figueira - retirado do discurso proferido na cerimónia da entrega da medalha de ouro da cidade à escola, em 13 de Julho de 1984)

Das várias escolas disponibilizadas pela FCDEF para a realização do EP, foi a ESAB a eleita. A escola apresenta uma construção recente e bem conservada, possuindo espaços de ensino e de apoio bem equipados, espaços de circulação, campos de jogos e instalações gimnodesportivas (pavilhão polidesportivo que se divide em dois dando origem ao campo I e II, uma sala de ginástica, dois campos exteriores e uma zona de atletismo com uma caixa de areia), recreios cobertos e recreios descobertos. A identidade da Brotero, forjada e trabalhada desde os finais do séc. XIX, fizeram dela uma “Escola-Museu”, em que sobressai um vasto e rico património documental e artístico. Criada inicialmente com o nome de Escola de Desenho Industrial, com o passar do tempo e fruto de sucessivas reformas de ensino, foi Escola Industrial e Comercial, e Escola Técnica. Com uma experiência educativa de 125 anos, a Brotero hoje ministra cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, em diferentes áreas. A abrangência da ação educativa decorre não só da sua situação geográfica - está inserida numa zona privilegiada da cidade - mas também do seu passado histórico e traço característico como *Escola Técnica*. Por estas razões, os alunos que a frequentam provêm de estratos socioculturais e

económicos muito diversos, o que torna o ensino aqui ministrado propiciador de uma formação humana integral pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva.

A primeira reunião geral permitiu inteirarmo-nos, embora de forma sucinta, da escola e o seu corpo docente e discente, dos documentos orientadores, bem como das atividades anuais pré-definidas. Após esta primeira familiarização, procurámos um conhecimento mais aprofundada do contexto, características e cultura que diferenciam esta das restantes escolas, pois “as organizações escolares (...) produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (Nóvoa, 1995, cit. por Carvalho, 2006). Desta feita, nesta viagem de integração e, essencialmente, de descoberta, foi necessário obter algumas informações através do orientador, analisar o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e o Regulamento de EF. Este procedimento constitui a nossa primeira tarefa, em que através dela procurámos criar o alicerce inicial de toda a nossa ação pedagógica.

É importante referir que a ESAB tem uma cultura desportiva muito forte e é constantemente incentivada e implementada nas diferentes aulas e atividades que nela decorrem. Verificámos que a atividade desportiva da “Semana da Educação Física”, desenvolvida no término dos dois primeiros períodos de aulas e organizada por todo o grupo de EF, consiste num conjunto de modalidades, para as quais todo o grupo escolar se mobiliza, sendo suspensas as atividades letivas. Após este trajeto de quase um ano, onde o convívio com os diferentes professores e funcionários foi uma constante, é com grande entusiasmo que podemos assegurar que a comunidade educativa foi muito acolhedora e colocou sempre ao nosso dispor toda a sua ajuda e colaboração. A esta hospitalidade pode juntar-se um forte profissionalismo quer dos professores quer do corpo não docente, que é um meio facilitador da integração dos alunos, os quais vislumbram na Escola, uma entidade competente e uma referência formativa e educativa, simbolizando as pedras basilares do seu futuro. Quanto aos seus órgãos de gestão revelaram uma assaz amabilidade e disponibilidade para colaborar, quer ao nível logístico, quer ao nível do material, aquando da realização das atividades sugeridas pelo núcleo de estágio.

2.1.2. O Grupo de Educação Física

O Grupo Disciplinar de EF da ESAB é constituído por dez professores titulares (oito pertencentes aos quadros, e dois contratados) e quatro estagiários. Esta escola, e consequentemente este grupo, já recebe professores estagiários há alguns anos, pelo que não foi novidade a nossa presença e receção. É de referir que os professores titulares nos receberam com bastante afeto, naturalidade, e disponibilidade para auxiliar em qualquer tarefa referente ao estágio. O mesmo aconteceu da parte do núcleo de estágio, onde sempre que foi possível e compatível com as nossas atividades de estágio, bem como, extracurriculares, nos mostrámos recetivos a contribuir nas mais diversas atuações. Efetivamente, o grupo disciplinar colaborou com o núcleo de estágio na organização do Corta-Mato, enquanto este último auxiliou o Departamento nos diversos torneios da Escola (Voleibol, Andebol, Futebol, Basquetebol), contribuindo, inclusivamente, para o sucesso das visitas de estudo. Estabeleceu-se assim, uma relação bidirecional de profissionalismo, respeito e cordialidade, com um saldo bastante positivo, findo o ano letivo.

Em departamento, foi organizado um Dossier Digital de Educação Física, onde constam os documentos orientadores das atividades para a disciplina:

Dossier Digital de Educação Física		
Área 1	Área 2	Área 3
- Atas, Contacto professores, Regulamento de EF, Regulamento Interno, PNEF, Projeto Educativo da Escola e o Mapa de Rotações.	- Critérios de avaliação, distribuições dos módulos dos cursos profissionais, fichas de avaliação diagnóstica e sumativa, e planificações tanto a médio como a longo prazo.	- Matriz do teste de Educação Física, assim como outros documentos como fichas biográficas dos alunos, inventário do material e fichas de autoavaliação.

Durante as reuniões do grupo, foram debatidos diversos temas relacionados com a disciplina, entre eles a carga horária que se pretende ver novamente reforçada na Escola; a inclusão da sua avaliação sumativa final na média aritmética de ingresso no ensino superior, crendo-se no efeito benéfico desta alteração na motivação dos alunos; a compreensão e justificação da avaliação dos professores, e quais os seus efeitos até ao momento para o sucesso educativo.

O grupo de EF revelou-se um exemplar da socialização da profissão. É aqui que a EF é tão bem representada, se embalam vontades quotidianas, se estabelecem vínculos, se reforçam compromissos, se estabelecem hábitos, se projeta a EF em função do “jogo” estratégico dos seus atores. Sem grupo e sem projeto não se é. Ou então é-se aquilo que se ficou por projetar (Brás & Monteiro, 1998).

2.1.3. O (verdadeiro) Núcleo de Estágio

“Unir-se é um bom começo, manter a união é um progresso e trabalhar em conjunto é a vitória.”

Henry Ford

A atitude reivindicativa e atenta em relação ao “mundo” da educação, por parte dos orientadores, alargou os nossos horizontes acerca da estrutura e dinâmica educativa e estimularam a nossa envolvimento no processo educacional, tendo a sua intervenção, além de melhorar a nossa formação profissional, potenciado o nosso crescimento pessoal. A sua constante supervisão assumiu-se como um farol de conhecimento na nossa evolução enquanto futuros docentes.

No decorrer desta etapa letiva foi-nos permitido tomar as decisões mais adequadas, em função das nossas conceções, experiências e conselhos transmitidos pelos supervisores. A forma de trabalho diária do professor orientador é particular, em que uma parte significativa do que conquistamos ao longo do ano tem a sua marca, sendo o seu trabalho alicerçado numa abertura constante à troca de ideias, sem nunca impor exemplos ou modelos. Deixou-nos optar (questionando as opções) e promoveu o diálogo, assumindo uma atitude crítica e construtiva em todas as suas intervenções, num processo de descoberta guiada. Enquanto didata não condicionou os nossos passos, mostrando-nos o destino a alcançar, mas sendo da nossa responsabilidade a escolha do trajeto a seguir. Citando Lao-Tsé, “Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida.”

No que diz respeito às reuniões de núcleo, estas ocorriam três vezes por semana, com a duração mínima de duas horas. Estas reuniões foram fundamentais

para a exposição de dúvidas, medos e ansiedades, para a partilha e o incremento do espírito de grupo e de humildade, no sentido de admitirmos e procurarmos solucionar os nossos erros, bem como no desenvolvimento de uma apreciação crítica do trabalho dos nossos colegas. Para além das reuniões, o nosso núcleo não prescindiu de assistir a todas as aulas dos estudantes estagiários que o constituem, potenciando a nossa evolução, uma vez que íamos retirando ilações das aulas dos nossos colegas, as quais inevitavelmente surtiam efeito nas nossas práticas futuras. Esta constante observação permitiu, também, que as nossas reflexões fossem mais ricas e que pudéssemos socorrer-nos de exemplos provenientes de aulas dos outros elementos do núcleo, refletindo acerca de determinado acontecimento ou exercício.

Afortunadamente, o núcleo constituiu-se como o espaço e o momento onde muitas questões se colocaram, e onde os conhecimentos adquiridos nos bancos da faculdade foram convocados na tentativa de encontrar resposta às questões que emergiram. Neste espaço de confronto, a PARTILHA de conhecimentos e, principalmente, os ensinamentos e experiências dos orientadores foram fundamentais na superação de dúvidas e dilemas. Sem esta presença, muito teria ficado por esclarecer, muitos erros por corrigir, muitos equívocos por desfazer. Aqui pudemos perceber claramente o papel da teoria e da prática e compreender a importância que as duas, em comunhão, têm na prossecução do objetivo final da formação que é a definição integral do profissional, neste caso, do professor.

2.1.4. A Turma... Uma Aprendizagem Recíproca

Com um total de 21 alunos - 2 rapazes (9%) e 19 raparigas (91%) – três dos quais (os dois rapazes e uma rapariga) com necessidades educativas especiais e uma média de idades de 17 anos, a turma do 11^o Profissional de Secretariado – a “nossa Turma!” – foi a génese de todo este processo de Prática de Ensino Supervisionada.

A caracterização da turma assentou em três pilares fundamentais: 1) uma ficha de caracterização individual, fornecida no primeiro dia de aulas, cujo propósito era melhorar o nosso conhecimento acerca dos alunos, sob o ponto de vista pessoal, agregado familiar, socioeconómico e cultural, saúde, rotina diária, hábitos

alimentares e desportivos, sendo, desta forma, possível aperfeiçoar a intervenção pedagógica, otimizando o processo de ensino-aprendizagem; 2) a partilha de informações juntamente com o professor responsável pela turma no ano letivo transato; 3) uma observação cuidada e atenta das peculiaridades de cada aluno, desenrolada no decurso das primeiras aulas, na tentativa de identificar o grau de submissão face à nossa autoridade, a cooperação entre colegas e com o professor, a existência de tendências manifestas para comportamentos desviantes, quais as suas motivações para a prática desportiva, as principais dificuldades decorrentes da prática, objetivando estruturar as estratégias e os modelos de ensino que melhor se adequam.

Após análise dos dados recolhidos da caracterização da turma, verificámos que apenas oito (39%) alunos eram da localidade de Coimbra, enquanto os restantes de concelhos vizinhos, carecendo de uma deslocação com duração de cerca de 45 – 60 minutos até chegarem à escola. No que concerne à composição do agregado familiar verifica-se que apenas 47% dos alunos afirmam viver com os Pais, enquanto os restantes correspondem a famílias monoparentais ou sob tutela de outros familiares. Relativamente à atividade profissional dos pais é possível inferir que uma grande parte dos alunos pertencerá a um estrato socioeconómico baixo. Já em relação aos problemas de saúde, nove alunos explanam patologias relevantes no âmbito da EF, tais como epilepsia, ataques de ansiedade, rinite alérgica e asma. Também foi possível verificar que dos vinte e um alunos, catorze já reprovaram. Por fim, relativamente aos tempos livres, a maioria não refere a prática regular de atividade física, sendo que nenhum dos alunos pratica desporto federado. Em termos motivacionais, 62% refere apenas “algum interesse” pelas aulas de EF, dados que sustentam a informação retirada da conversa com o professor da turma no ano lectivo anterior, segundo o qual a motivação da turma para a disciplina era muito baixa, sendo inúmeras as simulações de quadros clínicos patológicos (por exemplo, síncope), no sentido de serem ilibadas da necessidade de realizar a aula. Da avaliação inicial depreendemos um baixo nível de aptidão motora, com escassez motivacional, urgindo a necessidade de identificar estratégias condicentes com os problemas encontrados.

Identificado o protótipo da turma, estabeleceram-se como objetivos centrais para a intervenção como professores:

1. Motivar os alunos para as aulas de EF;
2. Desenvolver o sentimento de competência dos alunos na disciplina de EF;
3. Fomentar o gosto pela prática de exercício físico voluntário, levando os alunos a compreender assim a importância da adoção de estilos de vida ativos – Dado o historial da turma de desinteresse, pedido de dispensas, e fraca motivação para a prática desportiva;
4. Desenvolver os níveis de autonomia e responsabilidade dos alunos;
5. Desenvolver as relações interpessoais.

Na reunião do Conselho de Turma - 1º período, uma professora após saber que a turma PARTICIPOU nas atividades da EF, exclamou surpreendida: “Eu que lhes dou aulas há um ano, e elas comigo não participam em nada, nem têm iniciativa, nada” (...) já para não falar de outros professores que dão este tipo de turmas como “perdidas”. Neste momento constatámos a importância que a EF estava a ter para estas alunas.

(Diário de Bordo)

Com vista ao cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos, referenciamos as estratégias consideradas fundamentais: 1) Melhorar as capacidades coordenativas e condicionais, através de exercícios que promovessem o gosto pelo desporto, a competitividade; 2) promover o conhecimento e domínio dos jogos na sua forma tática elementar, conhecendo as suas regras, estando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; 3) as conversas, antes e depois das aulas, permitiram-nos conhecer melhor os alunos e ajudaram a estabelecer um “clima saudável” entre nós e eles que teve repercussões positivas no seu envolvimento; 4) manter uma postura dinâmica, distribuindo equitativamente a emissão do *feedback*, sendo necessário muito *feedback* positivo com vista a motivar os alunos, assim como *feedback* interrogativo, envolvendo os alunos na construção ativa das suas aprendizagens; 5) aplicação do questionamento em função dos grupos de níveis, onde questões desafiantes promoveram a percepção de pertença ao mundo desportivo; 6) aplicação e conjugação de diferentes estilos de ensino; 7) diferenciação das aprendizagens, com recurso aos alunos como agentes de ensino, onde os alunos com melhores níveis de conhecimento se sentiram úteis a ajudar os alunos com menores níveis de aptidão; 8) diferenciação de objetivos e conteúdos

consoante o nível dos alunos; 9) valorizar o espírito-crítico, a iniciativa, a responsabilidade a cooperação mútua, em que é necessário recompensar o aluno aquando atitudes positivas; 10) procurar bom clima de aula, motivar, estimular; 11) desafiar constante, percebendo onde podemos “puxar” o aluno para um melhor desempenho; 12) práticas inovadoras, promovendo a competição e o jogo (MED, TGFU); 13) estimular a auto e heteroavaliação, responsabilizando cada um dos alunos no seu próprio processo ao longo das aulas; 14) promover momentos de apresentações de avaliação informal de forma frequente; 15) o último, e dos mais importante, a disciplina, onde foi necessário, por vezes, ajustarmos o nosso comportamento às necessidades dos alunos.

Hoje uma aluna disse-nos: *“eu não faço o exercício, não me apetece”*. Nós apenas respondemos: *“Se não queres fazer, vai-te sentar”*. Após dois segundos de silêncio repetimos: *“Se não queres vai-te sentar”*. A aluna olhou para nós e começou a realizar o exercício (...) as colegas que ainda não tinham começado, foram atrás, e no final da aula a aluna pediu desculpa pelo seu ato. Apetecia-nos sorrir e dar-lhe um sinal de carinho, mas à frente da turma só dissemos que foi a última vez que tal se sucedeu. Sabíamos que a nossa atitude poderia não ser a mais pedagógica, mas, naquele contexto, consideramos que foi uma grande estratégia.

(Diário de Bordo)

Com o decorrer do ano letivo, consideramos que as estratégias utilizadas cumpriram os objetivos estabelecidos, sendo de referir os seguintes pontos:

1) Compromisso dos alunos com a disciplina – Verificámos que os alunos tinham uma assiduidade próxima dos 100%, sendo a EF a disciplina onde se encontravam resultados mais favoráveis. Não ocorreram casos de síncope no decurso das aulas, sendo que todas as alunas efetuavam as atividades práticas, escasseando os casos de justificação infundada para a não realização da aula.

2) Envolvimento dos alunos na Disciplina - Nas aulas de EF a sua motivação foi aumentando de aula para aula. Um dos exemplo visíveis, como é o caso da aplicação do MED, onde as alunas começaram a trabalhar fora do horário da disciplina, tendo aprofundado os seus conhecimentos nas modalidades e

envolvendo-se na criação de equipamentos iguais que caracterizassem as suas equipas, logotipos, gritos de equipa, celebrações, etc.. Os alunos eram recetivos, estavam dispostos a ponderar novas ideias e aprendizagens, a sonhar mais alto, a percorrer este caminho de descoberta connosco, desenvolvendo atividades criativas que concorriam para a completude da sua formação, augurando nós que eles possuíssem as expetativas mais altas para si e para a sua formação e que se sentissem enriquecidos por terem tido EF.

(...) quando o professor responsável pelo torneio de Andebol nos informou que a nossa turma não iria jogar nas atividades da escola e ficaria em 1º lugar visto que não existia mais nenhuma equipa feminina, não sabíamos como dizer isso às alunas, que, ansiosamente, esperavam à entrada do departamento pelo seu calendário competitivo (...) quando lhes demos a notícia, entraram porta dentro (...) convencendo o professor responsável a participar no torneio masculino. Hoje tivemos mais uma VITÓRIA... No final, exaustas e com ligeiras sequelas físicas, dissemos-lhes que nos sentíamos os melhores Professores do mundo.

(Diário de Bordo)

3) Envolvimento dos alunos nas atividades desportivas da Escola e no Desporto Escolar - A turma começou a motivar-se para o desporto, sendo a participação nos torneios da Escola, Corta-Mato e Desporto Escolar, comprovador desta mudança de atitude. No torneio de andebol, a turma participou no torneio masculino, uma vez que NÃO EXISTIA MAIS NENHUMA EQUIPA FEMININA, sendo que este facto só foi possível graças à sua determinação, proclamando junto do departamento de EF o seu direito e vontade extrema em efetuar a referida atividade. Superando o receio primariamente manifesto pelo corpo docente, as alunas participaram no torneio masculino tendo dignificado os conteúdos aprendidos nas aulas. Marcaram igualmente presença no torneio de Futebol e no Corta-Mato escolar, garantindo, neste último, duas alunas um lugar no pódio e qualificação para a fase distrital.

4) Envolvimento dos alunos com o desporto federado – Após a realização do torneio de Futebol, duas alunas mostraram interesse em ingressar numa equipa de Futsal federado, onde desde logo procurámos uma equipa onde elas pudessem competir.

5) Desenvolvimento dos conhecimentos e da sua aptidão motora, assim como os níveis de autonomia e responsabilidade dos alunos – Cada vez mais existiu um compromisso com a disciplina de EF. Ao longo das aulas as alunas foram adquirindo as rotinas estabelecidas, cumprindo o horário de chegada à aula, respeitando as normas, começando a existir cada vez mais uma cogestão da aula e cumprindo as tarefas estabelecidas com responsabilidade. O espectro de comparação entre a avaliação diagnóstica e avaliação sumativa, mostravam uma evolução geral dos comportamentos e desempenhos da turma.

Quando chegámos à aula, já estavam os alunos à espera. À primeira vista interrogámo-nos do porquê de não usufruírem do intervalo (...) estavam ali, equipadas, para mostrarem o equipamento personalizado e o grito que fora do horário da disciplina construíram. As valências do MED estavam a dar frutos!

(Diário de bordo)

Relativamente às estratégias de liderança, os alunos devem acreditar que nós compreendemos as suas necessidades e os seus interesses (...) devemos liderar o potencial de cada um, incentivá-los ao autodesenvolvimento (...) pretendemos ser um líder não imposto, passando uma imagem exigente e credível.

(Diário de bordo)

CAPÍTULO III - REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo tem como finalidade reportar toda a nossa experiência e aprendizagens efetuadas durante este ano letivo, mencionando problemas e estratégias utilizadas na prática educativa, tanto ao nível do planeamento como na intervenção pedagógica e no processo de avaliação.

Para que este processo seja alcançável, o professor deve analisar de uma forma sistemática a sua ação num sentido crítico, encarando-a como algo que melhorará a sua intervenção futura. Esta reflexão constante e rigorosa, tem como principal objetivo, o alcance de autonomia e melhoria intervencional, baseada em

valores éticos, democráticos e ecológicos, aumentando a qualidade e eficácia do ensino na escola.

3.1. Planeamento

“Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.(...) A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”

(Bento, 2003)

O ensino está ancorado a um conjunto de normas, programas e conteúdos que necessitam de estar presentes na nossa docência, devendo esta ser estruturada em função de uma formação geral do aluno, de desenvolvimento multilateral da pessoa como ser humano e detida num enquadramento sociocultural do mesmo, tendo em conta o seu desenvolvimento autónomo, criativo e consciente, a fim de guiarmos o aluno num processo de desenvolvimento, abrangendo os seus diferentes domínios de personalidade. Neste âmbito, e, no ato de educar, vemo-nos deparado com uma panóplia de fatores que precisamos analisar e avaliar, interligando a sua ação com a sua qualificação e formação permanente. Nesta perspetiva, todo o ato de planejar encerra uma conjuntura passível de sucesso, visto que a previsão de supostas situações e obstáculos que poderão antever o processo ensino-aprendizagem poderão facilitar a nossa ação. Assim, a planificação, análise e avaliação do ensino aumentam a nossa competência e geram uma maior segurança na ação, tornando-a racional, coerente e eficaz.

No decorrer deste EP urgiu em nós a necessidade de assimilar o máximo de conteúdos que nos foi transmitido em disciplinas como Estudos Avançados de Desenvolvimento Curricular, Didática da Educação Física, Administração Escolar e Avaliação Pedagógica em EF. Tendo o conhecimento da teoria, com a ação prática precocemente nos apercebemos que se tratava de um processo muito mais exigente do que o inicialmente idealizado, tendo de ser contemplados inúmeros aspetos não refletidos até então. Este tipo de trabalho proporcionou-nos um confronto com os

problemas teórico-práticos, permitindo a sua previsão de modo a (re)orientar e ajustar o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de traçar um “*continuum*” dos conteúdos. Partindo assim do pressuposto lógico de uma progressão de ensino sustentada na aplicação de objetivos, matérias e métodos, surgiu a necessidade de definir três níveis de planeamento, tendo como meta a realização ótima da ideia de preparação do ensino. Na linha deste raciocínio, e, segundo Bento (2003), os três níveis de planeamento que trataremos a seguir são: o Plano Anual (Nível I), os Planos Periódicos, de Unidades Temáticas ou Didáticas (Nível II) e o Plano da Aula (Nível III).

3.1.1 Planeamento Anual

Este nível foi tido como o primeiro passo dado na preparação do ensino, dando especial importância essencialmente a uma compreensão e a um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, assim como a um conjunto de ideias e reflexões no que diz respeito à forma organizacional do ensino no decurso do ano letivo. Este plano apresentou-se dentro de uma estrutura curricular aberta, sendo a sua flexibilidade uma forma de dar resposta às necessidades resultantes da prática de ensino. Arroga-se como um plano indeterminado, uma vez que carece da reformulação constante da ação.

A sua estrutura obedeceu aos elementos básicos a ter em conta para a estruturação de um plano concebível e executável. Assim, através dos pressupostos gerais e da fundamentação, visámos essencialmente fazer a caracterização do contexto escolar e da turma, apontando as características particulares e identificando aspetos concretos que deverão ser considerados na organização e conceção. Esta fase sustenta os pilares de todo o plano, uma vez que este assume um carácter particular e intransmissível.

Posteriormente - a par do Projeto Educativo da Escola, do regulamento interno, das orientações propostas pelo Departamento de Educação Física e pelo PNEF; das dificuldades identificadas do contexto e das prioridades educativas delas decorrentes; dos recursos materiais e temporais e em conformidade com as opções tomadas pelos alunos – foram estabelecidos os objetivos a ter em conta e a respetiva sequência.

Uma vez caracterizada a turma, onde a avaliação inicial incidiu sobre as várias matérias, permitindo um conhecimento sobre os alunos, não só ao nível da prestação motora mas também a algumas rotinas, interesses, relacionamento, e com base nisso, definidos os objetivos, surge a importância de unir coerentemente estes dois vetores. É neste contexto que surgem as estratégias pedagógicas e as metodologias que decidimos privilegiar, as quais se assumem fulcrais para a aplicabilidade deste plano e a sua exequibilidade.

Por último, a fim de apurarmos o efetivo sucesso do plano e de todo o processo, surgiu a avaliação. Esta é a fase que constitui a base para a realização do balanço final de todo o ano letivo, abrangendo e apontando as causas de (in)sucesso das estratégias e das metodologias adotadas, confrontando-as com o (in)sucesso alcançado pelos alunos.

Hoje em conversa com o orientador, percebemos a importância a nível da motivação e aprendizagem dos conteúdos que a multimatéria poderia oferecer à turma. (...) Apesar de só termos planeado a modalidade de Futebol, vamos leccionar a modalidade de Futebol e Basquetebol no mesmo módulo (...) queremos SEMPRE o planeamento em formato WORD.

(Diário de Bordo)

3.1.2. Unidades Didáticas

“O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.”

(Bento, 2003)

Uma das premissas que aprendemos com a experiência que o estágio nos foi proporcionando, é que as Unidades Didáticas, mais do que ajustadas, deverão ser (re)ajustadas em função das causalidades (in)esperadas. Na sua construção constava:

1. Breve resumo da história da modalidade, com referência às personagens e regiões geográficas onde sucederam os principais acontecimentos, nomeadamente o aparecimento dos primeiros clubes e associações desportivas associadas à modalidade;
2. Objetivos gerais da EF e os objetivos mais específicos considerados para cada modalidade nos domínios cognitivo, socioafectivo e psicomotor, dentro de uma lógica que respeita o nível de desempenho e de aptidão da nossa turma e dos nossos alunos (nível elementar, introdutório, avançado);
3. Características dos recursos humanos, espaciais e materiais que a Escola oferece, bem como o tempo disponível para a prática em cada bloco e a cronologia dos principais momentos de avaliação;
4. Elaboração da extensão e sequência de conteúdos;
5. Pressupostos técnicos e táticos importantes para a compreensão e aprendizagem do jogo/modalidade, tais como, regras e objetivos, gestos técnicos, componentes críticas, erros mais frequentes, critérios de êxito, comportamentos táticos e princípios de jogo;
6. Estratégias de ensino que utilizamos, justificando sempre as suas opções. No seu texto, defendemos o porquê de optarmos por uma metodologia mais analítica (em que decompõe o gesto do geral para o específico ou do padrão para a habilidade), se seguimos o método da complexidade crescente (em que parte do simples para o complexo), se utilizámos uma estratégia de integração (em que os gestos foram abordados sempre em contexto de jogo reduzido e simplificado sem desrespeito pela estrutura lógica e princípios do jogo, evoluindo depois para o jogo formal). Defendemos a utilização dos diversos tipos e forma de jogo (jogos mais lúdicos ou mais formais, redução de espaço e/ou número de jogadores, etc.), colocados na parte inicial, fundamental ou final da aula bem como a eventual existência de momentos de reflexão conjunta entre professor e alunos, nomeadamente no final da aula. Na unidade didática, outras das estratégias de ensino a defender foram a escolha do(s) estilo(s) de ensino utilizado(s), a escolha do tipo de *feedback*'s e a sua maior ou menor pertinência em cada momento, bem como, também, as vantagens em “fechar sempre o ciclo do *feedback*”, a importância da clareza e objectividade do discurso nos momentos de informação e instrução utilizando a terminologia própria da modalidade, com demonstrações realizadas de forma global (não esquecendo a decomposição e a

- cinética da execução), focando os erros mais comuns, as componentes críticas e os critérios de êxito. Deve ser abordada a questão da criação de um clima de aula favorável ao desenvolvimento dos conteúdos lectivos, através da comunicação verbal e não verbal, da atribuição de responsabilidades e da valorização da responsabilidade e do espírito de iniciativa. O questionamento, *feedback*, demonstração e o apoio em documentos técnicos são, a par com a revisão dos conteúdos e objetivos de cada aula, estratégias de ensino cuja aplicação poderá também estar prevista em algumas, senão em todas as aulas;
7. Prevemos formas pedagógicas mais cuidadas e simplificadas, para alunos com maiores dificuldades, reconhecendo a importância da criação de tarefas diferenciadas criadas e orientadas especificamente para os mesmos, ajustadas às suas necessidades e ritmos de aprendizagem;
 8. Baterias de exercícios diversos que serão aplicados nas aulas, cumprindo as funções didáticas de introdução, exercitação, consolidação e avaliação;
 9. No que respeita à avaliação, contemplamos os três momentos ao longo da unidade didática (Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), sendo definidos os seus momentos, conceitos e objetivos. Em todos os momentos serão contemplados três domínios de desenvolvimento (socioafectivo, cognitivo e psicomotor) ficando bem definidos os respectivos níveis, factores de ponderação e instrumentos de observação e de registo;
 10. Balanço da Unidade Didática;
 11. Todas as fontes teóricas consultadas durante a elaboração das unidades didáticas fazem parte das referências bibliográficas no final do texto.

3.1.3. Planos de Aula

“(…) é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, o seu perfil próprio, partindo e convergindo toda numa direção unívoca. E assim, cada aula não surgirá mais isolada na sua função e estrutura. (...) A aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor. Porém, a sua ação pormenorizada (...) apenas atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado.”

(Bento, 2003)

O plano de aula teve como objetivo assumir funções de orientação e ordenamento de ensino, assim sendo, sem a definição clara dos objetivos para aula, o ensino não passaria, muito provavelmente, de uma coletânea caótica e arbitrária de ações e situações (Bento, 2005). Na sua essência qualquer professor deve estruturar o seu plano de aula baseado em três premissas essenciais: o que queremos ensinar? (conteúdos que pretendemos abordar na aula e a sua descrição, bem como alguns *feedback's/questionamento* que de antemão sabemos serem importantes para os diferentes níveis de alunos); como o vamos fazer? (devemos ter em atenção o espaço disponível, os grupos de nível, se têm tarefas iguais ou diferentes; se trabalham em grupos homogêneos ou heterogêneos; o tempo que pretendemos dar à tarefa); e o que pretendemos observar, isto é, o que pretendemos que os alunos consigam alcançar? (constatando durante a aula se os exercícios e as aprendizagens foram bem sucedidos ou não. Este tópico é denominado de critérios de êxito).

O plano de aula, com a sua estrutura tripartida (parte inicial, fundamental e final) foi suficientemente descritivo, claro e objectivo, com uma terminologia técnica específica da disciplina permitindo a qualquer professor da área colocá-lo em prática. Para que apresente um elevado grau de afinidade e coerência com a unidade didáctica, o núcleo definiu a seguinte organização como fundamental:

Cabeçalho - a) nome da escola e do professor; b) ano lectivo, o nível e ano de escolaridade; c) data e hora da aula e turma em questão; d) modalidade abordada; e) função didáctica da aula; f) sumário.

Corpo do documento - a) conteúdos; b) objetivos gerais e específicos; c) recursos materiais; d) estratégias e estilos de ensino mais em evidência; e) registo das faltas e da avaliação diagnóstica/formativa diária.

Na parte preparatória visávamos preparar o aluno para o trabalho que se iria desenvolver, de acordo com o objetivo principal da aula, criando um clima pedagógico favorável. Assim, para além de uma revisão dos conteúdos da aula anterior e da exposição dos objetivos e conteúdos da sessão, recorrendo ao questionamento para envolver o aluno na aula, procurávamos seleccionar exercícios integrados com a parte principal.

A parte fundamental ia ao encontro do objetivo principal da aula.

A parte final da aula tinha por objectivo permitir que o organismo voltasse a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, criando-lhe condições para

todo o processo de recuperação. É de referir que por vezes, esta parte da aula servia também para a realização de jogos que permitissem a motivação dos alunos para as aulas seguintes. Centrado nos principais conteúdos e objectivos desenvolvidos ao longo da aula, era realizado um balanço, recorrendo frequentemente ao questionamento. Através de preleções sucintas, procurámos averiguar a aquisição das aprendizagens mobilizadas em cada aula, ação esta que se revelou pertinente na avaliação do domínio cognitivo dos alunos. No sentido de predispor os alunos para a aula seguinte, não terminámos as aulas sem realizar a respectiva extensão para a aula seguinte, relacionando os conteúdos da própria sessão com os da sessão ou sessões posteriores. Procurámos, ainda, realizar na maioria das conclusões de aula, um balanço sobre o empenhamento e comportamento dos alunos, evidenciando os aspectos a melhorar, mas terminando com o reforço dos aspectos positivos.

Por fim, o plano de aula foi acompanhado de uma justificação das opções tomadas, onde de forma minuciosa se justificou todos os passos e estratégias abordadas. No final de cada aula foi também elaborado um relatório de reflexão autocrítica, na qual eram fundamentadas as decisões tomadas, reconhecidos os próprios erros e a necessidade de alterar estratégias conducentes a um melhor desempenho dos alunos e/ou de nós próprios.

3.2. Realização

No âmbito da realização do ensino, importa atender às quatro dimensões de intervenção pedagógica: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina, assim como às decisões de ajustamento, estilos de ensino e monitorização da atividade.

Na fase inicial do estágio pedagógico existiam preocupações e desassossegos: Preocupa-nos a relação entre o tempo potencial de aprendizagem e o tempo de empenhamento motor (...) Como será o processo de instrução? uma preleção mais detalhada? uma preleção menos detalhada os alunos saberão o que fazer e como fazer? Que relação existe entre a instrução e o tempo potencial de aprendizagem? Uma curta preleção, eleva o tempo potencial de aprendizagem ou apenas eleva o tempo de empenhamento motor?

(Diário de Bordo)

3.2.1. Instrução

Reconhecemos ao longo do EP que a comunicação foi uma ferramenta essencial ao professor, e da influência desta no processo de ensino-aprendizagem, tal como refere Rosado e Mesquita (2011) “é um fator determinante da eficácia pedagógica no contexto de ensino.” Este tipo de comunicação vai mais além da simples transmissão de informações, mas também existe o efeito persuasivo, que abarca o processamento consciente e inconsciente, apresentando diversas funções: informação, controlo, motivação e expressão emocional. Quando falamos neste efeito persuasivo somos transportados até aspetos da paralinguagem (volume de voz, entoação), bem como de aspetos não verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo). Estes processos revelaram-se estratégicos com os alunos, permitindo-lhes diferenciar situações formais de atitudes descontraídas.

Relativamente à preleção inicial tivemos sempre o cuidado e a necessidade de relacionar os conteúdos abordados na aula anterior, referindo os aspetos mais importantes, com os conteúdos e objetivos a atingir, de forma clara, célere e objetiva, otimizando o tempo de instrução inicial. O método utilizado no questionamento dos alunos preconizava óbvias finalidades, pois para além de os “chamar” para a aula, procurando que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, de serem o centro do processo educativo, servia também de forma de controlo. O questionamento foi dirigido individualmente, de forma estratégica, exigindo por parte dos alunos os conhecimentos dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, e a sua atenção, sob risco de serem sempre inquiridos se não revelassem um comportamento apropriado.

Na apresentação das tarefas, em virtude das poucas vivências desta turma com o desporto, foi a demonstração a ferramenta fundamental em todo o processo, dado a sua elevada potencialidade pedagógica. Carrol e Bandura (1990) defendem que a demonstração transmite ao observador características espaciais e temporais do movimento que o ajudam a desenvolver uma representação cognitiva da ação, que é usada na produção do movimento e serve como padrão para deteção e correção de erros. O recurso à explicação verbal aquando a demonstração, a velocidade da demonstração, forma e *timing* de apresentação, a visualização de imagens ou esquemas foram estratégias utilizadas na transmissão de informação.

Entende-se por *feedback* pedagógico, um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por meta modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, cit. Mesquita, 2011). No início do ano letivo foi necessário muito *feedback* positivo com o qual pretendíamos motivar os alunos para a prática. Enquanto não nos sentimos conhecedores das características singulares de cada aluno, esta foi uma estratégia muito utilizada, sendo o *feedback* prescritivo e interrogativo acompanhado de forma positiva. Durante a realização das tarefas o *feedback* interrogativo envolveu o aluno numa atividade cognitiva de autoavaliação e autocorreção. O *feedback* pode ser dividido em duas categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado. A primeira categoria refere-se ao processo, isto é, à informação centrada na execução dos movimentos e a segunda remete-se à informação relativa ao resultado ambicionado através da execução da habilidade. O *feedback* informativo centrado na performance é particularmente benéfico na execução de movimentos que não permitem a sua visualização por parte do praticante e ainda nas habilidades em que é fácil determinar o resultado obtido, mas em que a coordenação dos movimentos corporais é complexa (Magill, 1994). Relativamente ao recurso do *feedback* centrado no conhecimento do resultado, este demonstrou ser vantajoso nos exercícios cuja realização das ações está dependente da intervenção dos colegas e dos adversários, como é o caso dos JDC (Carnahan et al., 1996). Conhecendo as vantagens e desvantagens de cada um, a sua aplicação derivou muito do aluno, do momento de ensino de cada conteúdo e dos objetivos pré-estabelecidos.

De aula para aula sentimos uma evolução ao nível do *feedback*. Na reação à prestação do aluno primeiro é necessário diagnosticar para só depois prescrever. Então, em primeiro lugar, vamos aprofundar os nossos conhecimentos na matéria a leccionar...

(Diário de Bordo)

3.2.2. Gestão

A gestão da aula de EF com qualidade possibilita maximizar o tempo potencial de aprendizagem em resultado da coerência entre as condições de realização dos contextos de exercitação propostos e as capacidades dos alunos. Foi

fundamental ser estabelecido um compromisso estreito entre as exigências das tarefas e a capacidade de respostas dos alunos, no sentido de serem criadas condições de prática favoráveis à aprendizagem (Mesquita et al., 2001). Ao longo do ano procurámos desenvolver um sistema que exigisse dos alunos uma autogestão e um aumento gradual das suas responsabilidades, permitindo que nós pudéssemos atender mais às questões relacionadas com a aprendizagem do que aos aspetos relacionados com a gestão.

Visando um favorável desenvolvimento neste capítulo, considerámos as seguintes estratégias e comportamentos fundamentais: 1) melhoria da capacidade de antecipação, através do planeamento e instrução; 2) melhoria da capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos alunos; 3) relativamente à construção do processo de autonomia dos alunos, inicialmente a flexibilidade e a mobilização articular era da nossa responsabilidade. Progressivamente era um aluno o responsável, com a supervisão do professor; 4) escolha de conteúdos motivantes para os alunos em questão, através de atividades competitivas; 5) possibilidade de iniciar as aulas a horas, sem registo de atrasos significativos, tendo sido um factor preponderante para a gestão do tempo útil de aula, permitindo o aumento do tempo motor dos alunos e o uso eficaz do tempo de aula; 6) montagem e preparação antecipada, conjuntamente com os alunos de todo o material necessário para a realização das aulas, evitando-se o gasto de tempo de aula para o efeito; 7) o estabelecimento de regras e rotinas; 8) a constituição prévia de grupos; 9) a manutenção dos mesmos grupos/pares ao longo de toda a aula, realizando reajustes de grupos apenas quando necessário, no sentido de contribuir positivamente para a fluidez das aulas; 10) instalação progressiva de uma cultura autêntica de participação e empenho nas aprendizagens, permitindo aos alunos oportunidades de controlo sobre o seu próprio ambiente de aprendizagem; 11) partilha de estratégias e decisões com o professor; 12) desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo/turma e a participação nas decisões; 13) o dinamismo, o entusiasmo, a criatividade nas aulas, em que a energia foi uma arma negocial poderosa.

Após reflexão com o orientador, discutimos a importância da MONITORIZAÇÃO na dimensão gestão, onde definimos seis princípios fundamentais: 1) Controlo/Disciplina; 2) Organização/Segurança; 3) Cumprimento dos objetivos da tarefa – critérios de êxito; 4) Equidade na instrução do Feedback – Atenção aos grupos de nível e alunos mais necessitados; 5) Detecção de erros primários; 6) Relações entre alunos.

(Diário de Bordo)

3.2.3. Clima/Disciplina

O clima é a dimensão da intervenção pedagógica referente ao ambiente emocional presente na aula e nas relações entre os diferentes intervenientes (professor e alunos). As aulas foram pautadas pela implementação de um clima positivo, através de uma cultura de exigência, de confiança entre professor e alunos, de entusiasmo e fomento da aprendizagem e do originar alegria na realização das tarefas pela participação ativa.

A disciplina é uma dimensão da intervenção pedagógica referente às decisões que o professor assume para manter os alunos com um comportamento apropriado e as soluções que encontra para eliminar os comportamentos inapropriados. Os comportamentos desviantes ou de indisciplina parecem figurar entre os que mais frequentemente apresentam uma relação negativa com as aprendizagens e com o clima da aula, sendo os comportamentos perturbadores dos alunos percebidos pelos professores como ameaças à criação de um clima pedagógico favorável e, conseqüentemente, às aprendizagens (Januário *et al.*, 2006). Qualidade na comunicação, seleção de exercícios adequados, definição de regras, responsabilização dos alunos, valorização de todos e diálogos individuais foram procedimentos assumidos para cultivar a disciplina. Adotámos, portanto, um comportamento pro ativo. Esta postura de antecipação face comportamentos desviantes possibilitou-nos em simultâneo encontrar as melhores decisões para os problemas inesperados que enfrentámos. Solucionar os atos de indisciplina com justiça assume-se como algo capital para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O aumento do tempo motor dos alunos, a fluidez das aulas e a motivação demonstrada pelos alunos ao longo da abordagem à maioria das tarefas,

foram factores preponderantes para a manutenção e controlo da Disciplina e do Clima de aula. Além destes factores, consideramos que a relação com os alunos, bem como a postura de ético-profissional e toda a credibilidade é essencial nesta dimensão. No início do ano, intervínhamos perante todo e qualquer comportamento fora da tarefa, adoptando uma postura ligeiramente austera. Queríamos que os alunos pensassem: “Se por isto o professor reage assim, então como reagirá em outros momentos.” (Diário de bordo)

3.3. Avaliação

Qualquer que seja a avaliação efetuada, esta nunca poderá ser unilateral, isto é, a avaliação nunca poderá ser uma mera categorização dos resultados obtidos pelos alunos, mas terá de ser necessariamente uma análise íntegra de todo o processo de ensino-aprendizagem. Recorremos à avaliação criterial em detrimento da avaliação normativa, de modo, a respeitar e promover a equidade, e valorizar o contexto de aprendizagem.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Esta modalidade de avaliação teve como finalidade obter informações sobre conhecimentos, aptidões e interesses dos alunos, em relação à disponibilidade motora e cognitiva destes perante a modalidade abordada. Desta forma, foram identificados os problemas no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma (re)adequação do ensino às características dos alunos. Santos Guerra (1993), considera muito importante esta função da avaliação, porque permite averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, as suas expectativas, as suas concepções sobre o tema a leccionar, sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades.

Segundo Cortesão (2002), ao integrar-se os alunos num determinado nível inicial de aprendizagem, deve-se ter o cuidado para a necessidade de o considerar temporário, porque os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomadas como um rótulo que se cola para sempre ao aluno mas sim como um

conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. Estando atribuídas estas funções à avaliação diagnóstica, facilita a planificação da ação didática pelo professor e particularmente quando esta é feita com a participação dos alunos. Isto quando se partilha da perspectiva de que os alunos devem intervir em todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista à criação de condições que favoreçam e facilitem a construção das suas aprendizagens significativas. É importante também referir que a avaliação diagnóstica teve também como função apurar o número de aulas necessárias a leccionar à turma, podendo assim, conforme os seus resultados, ajustar-se o número de aulas pré-estabelecidas para a matéria avaliada. Desta forma, foi realizada na primeira aula de cada unidade didática, de forma a apurar o nível inicial de cada aluno na matéria pretendida. A recolha de dados foi realizada em documentos definidos pela Área Curricular de EF, reajustados por nós quando necessário, definidos em quatro níveis de desempenho motor.

3.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa foi utilizada para recolher informações que nos permitissem controlar e regular o processo ensino-aprendizagem e reestruturá-lo quando necessário. Permitiu diagnosticar, balizar o grau de domínio atingido, identificar dificuldades e a sua origem, possibilitando uma regulação da aprendizagem e a sua readaptação, se necessária. Funcionou como um sistema de *feedback* simultâneo do próprio processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno ajustar o seu comportamento e elevar o seu desempenho. Segundo Pacheco (1995 apud Alves & Fernandes, 1996), a avaliação formativa implica uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem em que a preocupação central não é a transmissão e aquisição de conhecimentos mas a ajuda, a orientação, o desenvolvimento do aluno, existindo uma individualização do ensino de maneira a atender às características de aprendizagem de cada aluno. “Se o nosso papel não pode ser o de um transmissor apresentador dos conteúdos (...) ignorando diferenças individuais de ritmos de aprendizagem, necessidades, dificuldades (...) a avaliação não pode ser equivalente à medição (...) temos assim que aprimorar a recolha de

informação através de listas de verificação, registos de incidentes críticos e apostar nas “ENTREVITAS” E DIÁLOGOS com os alunos.” (Diário de Bordo)

Assim, a prática da avaliação formativa foi estabelecida considerando as funções de informação e de regulação do processo de ensino aprendizagem, na lógica da criação de condições pedagógicas que possibilitem que o maior número possível de alunos tenha sucesso educativo, mesmo que estes sigam diferentes caminhos para o conseguir. Deste modo, a utilização de estratégias diferenciadas teve por objectivos o reforço das aprendizagens conseguidas e/ou, em caso de dificuldades naquelas aprendizagens, a alteração da trajetória dos alunos.

Hoje queremos refletir acerca da observação de pequenos sinais ocorrentes nas aulas (...) por vezes, são indicadores de problemas de aprendizagem (...) o interesse dos alunos, as expressões de aborrecimento, os conteúdos das respostas, o ruído, o silêncio, aquele olhar no vazio (...) através do diálogo temos de perceber estas situações.

(Diário de Bordo)

A avaliação formativa concretizou-se em duas formas de regularidade: avaliação formativa contínua e avaliação formativa pontual. A avaliação contínua no sentido permanente, com um carácter informal e não de forma instituída, isto é, não organizada de forma deliberada, pelo que a avaliação formativa pontual, formalmente organizada, foi um modo decisivo de recolha de informação para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas diversas modalidades não se excluem mutuamente. Como instrumentos, utilizámos listas de verificação, registo de incidentes críticos e grelhas de observação reajustadas das grelhas de observação diagnóstico. O questionamento mostrou-se vital durante a realização de uma tarefa, na recolha de informação mais detalhada, sobre o que o aluno pensa, sabe, sente...

Com o decorrer das aulas percebemos que para uma gestão participada entre professor-aluno, é primordial a existência de uma COMUNICAÇÃO facilitadora, em que o aluno exponha os seus problemas, confronte ideias, tome decisões, na medida em que os erros não são objetos de punição mas considerados pontos de partida (...) neste sentido a avaliação constitui-se uma estratégia de progresso, porque a comunicação estabelecida permite a motivação e a autonomia dos alunos.

(Diário de Bordo)

3.3.3. Avaliação Sumativa

Este último momento de avaliação realizou-se na última aulas de cada módulo, permitindo verificar se realmente os objetivos inicialmente definidos foram, ou não, alcançados e verificar igualmente se houve aprendizagem ao nível da prestação dos alunos determinando o seu nível de evolução. Por este fato, foi utilizada uma ficha de observação idêntica à da avaliação diagnóstica. No entanto, os dados recolhidos ao longo do módulo, nos vários domínios através da avaliação formativa, foram sujeitos a um tratamento por forma a serem canalizados e se resumirem a uma nota final global. Percebemos as vantagens do recurso à avaliação contínua, onde preenchemos a ficha de registo da avaliação sumativa antecipadamente, e, durante a aula efetuávamos os reajustes necessário disponibilizando assim mais tempo de observação.

Segundo Ribeiro (1990), a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino–aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado. Por sua vez, num trabalho posterior, Ribeiro (1997) acrescenta que a avaliação sumativa deverá, ainda, servir para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, deverá ser, também, perspectivada numa dimensão formativa. Percepção semelhante tem também, Vilar (1996) ao referir que a avaliação sumativa não se deve somente esgotar num juízo sobre algo ou alguém, mas que por sua vez, deverá ser entendida como um meio para se conhecer mais sobre uma determinada realidade, numa perspectiva de se aperfeiçoarem processos futuros. Ribeiro (1990) entende que a avaliação sumativa é uma avaliação de malha larga que pretende obter uma visão geral e não uma análise em profundidade e, nessa medida, não deve ser considerada para um conjunto reduzido de objetivos. Segundo o mesmo autor, a avaliação sumativa complementa as avaliações já realizadas (diagnóstica e formativa) e que nessa medida, traz os seguintes contributos ao processo avaliativo: equilibra a avaliação formativa de duas maneiras distintas – revelando que foram já conseguidas aprendizagens que o aluno anteriormente não possuía e que não foram consumadas outras aparentemente adquiridas; alerta para matérias mais difíceis de assimilar, para estratégias que não foram inteiramente eficazes ou para um tempo de aprendizagem que se revelou insuficiente, contribuindo deste modo para o aperfeiçoamento do ensino e o sucesso

na aprendizagem; permite comparar resultados globais de programas de estudos alternativos, o desempenho de grupos ou a utilização de estratégias diferentes face a um mesmo programa, avaliação mais significativa se referida a longos segmentos curriculares e não apenas a pequenos núcleos de objetivos; constitui assim um instrumento valioso na tomada de decisões sobre opções curriculares ou sobre inovações educativas.

Nos jogos desportivos coletivos e na modalidade de ténis, a avaliação incidiu essencialmente sobre o nível de jogo como forma para fazer emergir os comportamentos a observar. Na ginástica, os alunos tinham de apresentar uma sequência final e na dança uma coreografia final (...)

(Diário de Bordo)

3.3.4. Autoavaliação

Se queremos que exista uma autorregulação das aprendizagens por parte do aluno, temos que promover mais momentos de autoavaliação, para eles analisarem o contexto e refletirem, questionarem, consciencializarem-se do processo (...) as dificuldades agora são na melhor forma de a fazer, levando-a a adquirir um sentido para o aluno (...)

(Diário de Bordo)

Guerra (1993) refere a autoavaliação como um processo de autocritica que gera hábitos enriquecedores de reflexão sobre a própria realidade, ou seja, é um processo de recolha de tratamento de informações sobre a disciplina levada a cabo pelos alunos. Neste momento de avaliação os alunos foram “chamados” a verificar, refletir e (ou) classificar as suas aprendizagens. Este processo crescente de participação dos alunos no momento de avaliação, é de grande importância uma vez que, a apreciação crítica do aluno, permite identificar e compreender as etapas que conseguiram alcançar, permite analisar e compreender os erros cometidos e também os sucessos alcançados.

Sempre falámos sobre a avaliação e fizemos questão de privilegiar um momento específico em cada um dos módulos leccionados para falarmos sobre o assunto, tendo mesmo implementado momentos de exercitação de autoavaliação intermédia, os quais eram desencadeados pela questão: “*Neste momento, tendo em*

conta o vosso empenho nas aulas(...), qual era a classificação que propunham para vocês?”(Diário de Bordo). Repetíamos este ritual antes do término de cada módulo, numa espécie de mística muito própria para que todas as motivações, razões, desejos e frustrações fossem entendidas de parte a parte. Com o passar do tempo os seus argumentos deixaram de se quedar, unicamente, pelas avaliações palpáveis e passaram a evidenciar que este era um processo reflectido e ponderado.

O reconhecimento da importância da clareza neste procedimento é indispensável para que os alunos façam parte ativa do seu processo de aprendizagem, uma vez que só quando eles estão cientes da importância de alcançar determinadas competências, nos três domínios previstos para a EF, e só quando percebem, nitidamente, de que forma poderão alcançar esses mesmos desideratos é que poderão definir estratégias para suprir as suas maiores dificuldades.

3.3.5. Critérios de Avaliação

O grupo disciplinar de EF da ESAB definiu que os critérios de avaliação da disciplina assentam na aferição das competências dos alunos no conjunto das matérias. Deste modo, os parâmetros de avaliação estão em consonância com o programa de EF, avaliando o aluno em 3 domínios: sócio afetivo (de formação pessoal e de valores), cognitivo (domínio de conhecimento) e psicomotor (de desempenho motor das aptidões e capacidades).

Domínio psicomotor	Domínio sócio afetivo	Domínio cognitivo
85%	10%	5%

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO PEDAGÓGICO

4.1. Extensão das matérias – da Concepção à realização

O professor agrega conhecimentos advindos das mais diversas áreas, o que lhe possibilita fazer escolhas sobre o quê e o como ensinar, estando, as concepções daí inferidas, condicionadas pelos programas das formações iniciais, mas também pelas próprias crenças, vivências e hábitos adquiridos. Estas concepções influenciam a forma como planejamos, realizamos e avaliamos a conduta pedagógica, sendo que só um professor reflexivo, que anseia melhorar e inovar os seus procedimentos, pode gerar novos conhecimentos a partir da prática. Perante tal afirmação, o conceito de concepção adquire um sentido de plasticidade, em constante atualização, através da tomada de consciência das situações vividas e do seu significado, explicitando-se a necessidade de renovar e reconstruir novas ideologias, repensando metodologias, estratégias e modelos de ensino.

Relativamente aos modelos de ensino adotados, fomos da opinião que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem (Rink, 2001, cit. por Mesquita e Graça 2011). Apesar de utilizarmos na grande maioria das aulas o MED e o TGFU, o modelo de Instrução Direta também foi ocasionalmente utilizado. Desta forma, intercalámos os estilos de ensino a privilegiar, tendo sido, numa fase inicial do ano, utilizados estilos de ensino mais centrados no professor, e, gradualmente, descentralizando essa abordagem, direcionando-a para os alunos, os quais constituíram agentes de ensino, estimulando-se a participação destes nas diversas tarefas da aula, promovendo a transmissão de feedbacks, havendo uma corresponsabilização inerente ao desenvolvimento das dinâmicas propostas. No que concerne ao uso prático destes modelos e estilos de ensino, apresentamos de seguida as opções metodológicas do processo de ensino-aprendizagem das modalidades abordadas:

- Nos jogos desportivos coletivos – Andebol, Futebol e Basquetebol – privilegiámos o MED e TGFU, recorrendo ao jogo como um espaço de problemas, salientando a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência tática, o reconhecimento do aluno como construtor ativo da

sua aprendizagem, assentando na concepção de que a aprendizagem do jogo formal se processa por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo - as designadas formas básicas - as quais foram privilegiadas. O estilo de ensino dominante foi a descoberta guiada, utilizando também o estilo de ensino por comando e tarefa.

- Na modalidade de Dança pretendemos que os alunos elaborassem uma coreografia a pares, sendo realçado, desde o primeiro momento, a relevância de começarem a trabalhar neste objetivo final. Importa referir que ao longo do ano letivo averiguámos que a autonomia dos alunos tem de ser incentivada e aperfeiçoada, pelo que incitámos a realização da coreografia que teria elementos obrigatórios, visando auxiliá-los nesta tarefa, dando uma autonomia de forma orientada. Iniciámos a abordagem da dança de forma simplificada, reproduzindo o que nós realizávamos, de modo a que os alunos conseguissem reter os passos essenciais e se concentrassem na execução destes. Subsequentemente, a prática foi desenvolvida a pares, executando numa fase inicial os movimentos que nós instruíamos, sob orientação, e, por fim, possibilitando um espaço de tempo para iniciarem a sua criação com os elementos obrigatórios. O estilo de ensino privilegiado foi numa fase inicial o de comando, e posteriormente o ensino por tarefa, recíproco e descoberta guiada.
- Na modalidade de Dinástica de Aparelhos realizámos um ensino por estafetas e circuitos com sequências de elementos gímnicos. Para auxiliar o trabalho em *prol* dos níveis de desempenho, foram colocados em algumas estações/circuitos documentos auxiliares (como o caso dos elementos a exercitar na trave), com o intuito de promover uma autonomia “guiada” ao aluno. Utilizámos assim diferentes progressões pedagógicas, adaptadas aos alunos com NEE, as quais eram efetuados por todos os alunos com o intuito de evitar a exclusão dos primeiros. Privilegiámos o estilo de ensino por tarefa e inclusivo.
- Na modalidade de ténis, o nível de jogo dos alunos era introdutório, onde para além de uma melhoria das capacidades técnicas, pretendemos reproduzir situações que permitissem ao aluno conhecer o ressalto das variadas bolas e a distância ideal para bater a bola, antecipando cada uma das suas jogadas. Pretendemos também trabalhar o controlo da força, a precisão e trajetória da

bola, o jogo de pés, a coordenação óculo-manual e a cooperação entre os colegas. Na aprendizagem, privilegiámos primeiro jogos de cooperação com os colegas, em que o controlo de bola é para não desequilibrar o outro aluno e dar mais tempo de resposta, e posteriormente, jogos de competição. Privilegiámos o estilo de ensino por tarefa e descoberta convergente.

Ao longo do ano, os alunos que não realizavam as atividades práticas, não se assumiram como entrave significativo, sendo, no geral, verificada uma assiduidade satisfatória. Ainda assim, quando os alunos não realizavam a parte prática da aula, evitámos os “relatórios de aula” por considerar que por vezes, o aluno nem se limita a reproduzir o que foi realizado. Desta forma, a opção foi colocá-los na dinamização das tarefas, designadamente na gestão de material, apresentação de conteúdos, acompanhamento das atividades dos colegas, fornecendo-lhes feedback, registo de palavras-chave, assim como, tarefas de arbitragem (quando possível).

Uma das aprendizagens ganhas foi o recurso à multimatéria e o efeito da PRÁTICA TRANSFERÍVEL, em que foi possível construir situações que permitiram a assimilação de princípios comuns (...) A lecionação do Futebol e Basquetebol, foi abordada no mesmo módulo, através da decomposição do jogo e a exercitação de princípios comuns, que para além de uma evolução táctica, os alunos mostraram uma motivação acrescida.

(Diário de Bordo)

4.2. Ensinar através de formas inovadoras – alternativas à rotina

“Da investigação centrada na eficácia pedagógica decorre o postulado de que os professores ou treinadores mais eficazes se diferenciam porquanto atuam segundo o pressuposto de que o propósito do ensino é promover a aprendizagem dos praticantes, ao acreditarem que estes conseguem aprender” (Mesquita & Graça 2009). Neste sentido é fulcral ir à procura de novos métodos de ensino que promova a intenção da aprendizagem dos alunos, sendo nós da opinião que esta intenção de promoção de aprendizagem nos alunos pode e deve ser posta em prática através do recurso a modelos de ensino mais recentes que sejam coerentes e bem estruturados. Na EF podemos verificámos que existem vários modelos instrucionais

que podem ser utilizados para lecionar, sendo uns mais centrados na direção do professor e outros que dão mais espaço à iniciativa dos alunos. O que tradicionalmente se verifica no contexto das aulas de EF é uma constante utilização da instrução direta onde a ênfase é colocada no modo como o professor estrutura o ensino, e onde é dada maior importância a estratégias de instrução explícitas e formais, sendo que as atividades dos alunos são alvo de um forte controlo. Suportando esta opinião Bauman, (2004) citado por Mesquita e Graça (2009) afirma que “Durante largos anos, o modelo de Instrução Direta foi o prevalecente em Educação Física”. Esta forma tradicional de leccionar a EF tem-se também revelado como pouco direccionada para os conteúdos que exigem maior autonomia, criatividade e descoberta por parte dos alunos.

Surge então como pertinente na EF, a aplicação de novos modelos com estratégias de ensino inovadoras que procurem o desenvolvimento mais autónomo das capacidades dos alunos, colocando-os também como responsáveis pela sua aprendizagem. No entanto, e como falámos no ponto anterior, é também muito importante que se perceba que não existe um modelo com estratégias de ensino adequado a todas as situações, sendo fundamental encontrar um equilíbrio entre a necessidade de desenvolvimento da autonomia e a necessidade de direccionar o ensino de modo a que sejam criadas as condições para o desenvolvimento completo do aluno. Tendo em conta o programa de EF, é possível verificarmos que os jogos desportivos coletivos são a maior parte da sua constituição, e como tal é importante realçar todas as potencialidades que estes têm como matéria que apresenta um potencial moral cultural e social. Neste sentido é importante libertar a leccionação dos jogos desportivos coletivos da constante repetição e inconsistência que tem sido observada, tal como refere Graça (2008) “O tratamento didático dos jogos na aula de educação física continua a ser muito marcado pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação, pela inconsistência”. Neste sentido, percebendo a grande importância dos jogos desportivos coletivos e o problema que afecta a sua leccionação, os modelos inovadores de ensino surgem como uma excelente oportunidade de renovação das estratégias didáticas. O conceito de modelo de ensino oferece uma “perspectiva mais completa do processo de ensino” como refere Metzler (2000). Segundo este autor, o conceito de modelo de ensino permite uma abordagem coerente para ensinar e aprender, clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem, permite ao professor e aos alunos

entenderem o que está a acontecer, permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificável, facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida. “Os modelos de ensino proporcionam uma base de apoio para a (re) construção das concepções do ensino dos jogos desportivos” (Mesquita e Graça, 2006).

Dos vários modelos alternativos de ensino, o MED, foi uma aposta completamente ganha, uma vez que foi um modelo utilizado para a lecionação das modalidades de Andebol, Basquetebol e Futebol neste ano de estágio, fazendo com que as alunas ganhassem um outro gosto pela EF. O facto é de que com o decorrer do modelo um traço característico destas aulas foi a motivação e entusiasmo de todos os alunos, sem exceção, nas atividades. Este aspeto foi fundamental, uma vez que um dos principais problemas que a turma apresentou foi a grande desmotivação nas aulas de EF, como já abordámos neste relatório. Pensamos que a atribuição de mais responsabilidade aos alunos, em especial aos capitães de equipa e treinadores, e diferentes tarefas como a estatística ou cobertura jornalística foi fulcral para que os alunos que normalmente são excluídos pela menor habilidade se sentissem importantes para as suas equipas. Como referem Mesquita e Graça (2009) “O MED ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos, porquanto inerente à competição há a preocupação em diminuir factores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão.”

4.2.1. A Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Siedentop em 1982, é considerado uma forma de educação lúdica que procura estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência desportiva autêntica nas aulas de EF na escola. Após o desafio do orientador de estágio para a implementação do modelo, este foi iniciado a partir da quarta aula do 1º período. Numa fase inicial, com o intuito de definir limites, direitos, deveres e rotinas, recorremos a um estilo de ensino mais aproximado à ação pedagógica centrada no professor. Deste modo, tendo em conta que eram as primeiras aulas, “jogámos pelo seguro” e adotámos métodos mais restritivos no que concerne ao comportamento dos alunos para posteriormente e

gradualmente ir apelando à sua autonomia. Exemplo disso é a aplicação do MED, ainda que de forma gradual em termos de complexidade de tarefas. Numa primeira fase usámos o modelo de forma parcial, enquanto numa segunda época desportiva (Unidade Didática), usámos o modelo na sua íntegra.

As investigações sobre este modelo referem que os alunos de nível baixo e as raparigas habitualmente marginalizadas nos programas tradicionais, sentem que com a educação desportiva trabalham mais e dão um contributo importante para a equipa. Desta forma, promoveu-se o ensino coeducativo que é importante no combate aos preconceitos e estereótipos de género presentes no desporto e na sociedade. Uma outra vantagem da utilização do MED foi verificarmos com maior exatidão o nível dos alunos na categoria transdisciplinar cultura desportiva porque se alargam as funções dos alunos a treinadores, a jornalistas, árbitros, capitães e outras. Os alunos mais evoluídos funcionaram como agentes de ensino, em particular na dimensão tática e técnica do jogo. Houve necessidade de um trabalho cooperativo entre os diferentes elementos da equipa afim de congregarem uma força coletiva (verdadeira equipa) suscetível de ultrapassar qualquer individualidade. O trabalho em grupos heterogéneos promoveu uma aprendizagem cooperativa, ocorrendo uma valorização de todos os intervenientes. De forma, a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, aquando da aplicação do MED, foi fornecido um guia da Equipa, com a explicação do Modelo, História e regulamento da Modalidade, Funções dos elementos constituintes das equipas, documentos de apoios às funções e ações técnico/táticas da modalidade.

O “CURRÍCULO OCULTO” que a EF oferece na construção do carácter é extraordinário.

(Diário de Bordo)

4.2.2. Aprender, compreender e sentir... jogando!

Ao longo dos anos o jogo foi ensinado sobre diferentes perspetivas, desde uma aprendizagem mais focada nas habilidades técnicas a uma abordagem mais focada na tomada de decisão e compreensão do jogo (Mesquita, 2000). Atualmente, defende-se que as abordagens ao jogo devem convergir todas numa preocupação

central, em que o aluno é o “construtor ativo das aprendizagens” (Mesquita, 2011). Com esta nova abordagem marcadamente influenciada por ideias cognitivistas e construtivistas, a tática passou a assumir um papel preponderante na aprendizagem, neste sentido foi necessário, segundo Graça & Mesquita (2008) reformular “objetivos de aprendizagem, natureza das tarefas de aprendizagem, papéis do professor e dos alunos na sala de aula, clima favorável à aprendizagem e conteúdos e processos de avaliação.” Após uma reflexão das aprendizagens com os alunos, percebemos que o JOGO constitui-se como o ambiente por excelência, no qual o ensino das competências importantes resultou em aprendizagens. O jogo como um espaço de problemas, a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência tática, o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem, foi uma etapa fulcral no ensino desta turma.

4.2.3. A Descoberta Guiada

Na procura do modo de instruir mais adequado refletimos acerca da forma mais ajustada de transmitir os conhecimentos aos alunos, bem como acerca do modo de transformar os saberes adquiridos na faculdade de forma que os alunos percebessem e apreendessem a matéria. Desta inquietação, e dos modelos abordados, surgiu o estilo de ensino designado de Descoberta Guiada (Mosston, 1966). Sobre esta temática Mesquita (2009) afirma que “se se pretende que o aluno investigue e descubra, que desenvolva não somente conhecimentos declarativos, mas procedimentais ou condicionais, se pretende criar condições de maior empenhamento cognitivo e situações de maior motivação, é possível adoptar uma estratégia de ensino baseada no questionamento”.

Assim, entendemos que o professor deve ser um orientador e deve promover nos alunos a construção das respostas para os problemas que surgem durante a prática desportiva. É importante perceber o que os alunos sentem em determinado exercício, em determinado tipo de movimentação ou numa situação particular. É primordial entender o que eles sentem ao nível da experimentação, pois receber um *feedback* permite alterar o exercício de forma a ir de encontro ao que nós queremos mas sabendo o que os alunos estão a pensar. Desta forma, pensamos que o processo de ensino-aprendizagem que utiliza esta forma de intervenção constituiu-

se de uma maior qualidade pois tem em conta o pensamento dos alunos e o entendimento que estes têm sobre a matéria que é exposta. Assim sendo, durante as aulas, optámos por uma postura de desafio constante dos alunos, tivemos a preocupação de os interrogar de os levar a procurar respostas para as suas dúvidas. O resultado foi criar uma maior envolvência por parte dos alunos, demonstrando-o pelos *feedback's* no final de cada aula. Desta forma, foram levados a compreender o que estavam a fazer de forma mais acentuada, bem como a envolvência no processo de aprendizagem verificou-se mais rica. Pensamos que o maior ganho obtido com esta metodologia residiu exatamente na reflexão que os alunos faziam, que lhes permitiu saber o quê e o porquê das tarefas que desempenhavam.

4.3. O Professor Reflexivo – A Reflexão na ação e da ação

“Ser reflexivo é
Uma maneira de SER
PROFESSOR . . .”
Zeichner (1993)

A reflexão assumiu importância especial ao longo deste EP, tendo como propósito a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e conceções. Como afirma Silva (2009), “é fundamental que o formando, futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de fazer uma autorreflexão crítica acerca da sua atuação e consiga estabelecer uma relação teórico-prática construindo através da reflexão de novos saberes”.

Verificámos que o contexto da EF se caracteriza pela complexidade e incerteza, fazendo com que tenhamos de ter a capacidade de adaptação a qualquer situação que nos seja imposta. No entanto, só o conhecimento dos conteúdos não se torna suficiente, sendo necessário um esforço por parte do professor no sentido de se enquadrar nas necessidades do aluno, e para isso necessita de ser curioso e refletir no que concerne às melhores opções a adotar. Desta forma verifica-se a reflexão como a perceção consciente do homem em relação à sua experiência (Nóvoa, 1992), onde este se transforma num profissional em constante indagação, ponderando a sua prática, analisando cada contexto, com o intuito de melhorar a

sua atuação em função de uma mutação no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a adição de resultados. Assim se verifica a reflexão como a prótese ideal no processo de ensino-aprendizagem, dotando o professor de competências metacognitivas que lhe permite conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente (Garcia, 1999). É neste envolvimento de constante reflexão que com base no pensamento pedagógico de Schön (1987) se incide numa forte componente de reflexão a partir da ação, e na ação, revelando a prática como fonte de aprendizagem (Alarcão, 1996). O pensamento reflexivo é assim uma capacidade que deve ser adquirida durante a nossa formação e prolongado na carreira pedagógica.

4.3.1. Os Três Tipos de Reflexão de Schön

Schön (1987) considera três tipos de Reflexão: Reflexão na Ação; Reflexão sobre a Ação; Reflexão sobre a Reflexão na Ação.

A Reflexão na Ação ocorreu durante a ação, no confronto com situações indeterminadas e imprevisíveis, em que o professor é surpreendido com atitudes inesperadas dos alunos e reflete sobre elas; a Reflexão sobre a Ação, acontece num momento posterior à ação. É o momento em que construímos mentalmente a ação, tentando fazer uma análise retrospectiva da mesma e tem, geralmente, um carácter avaliativo. Por último, a Reflexão sobre a Reflexão na ação, constitui um terceiro momento de reflexão no qual o professor faz uma análise à posterior sobre a ação e sobre a reflexão feita sobre a mesma; é uma reflexão sobre o que aconteceu, o que observou e sobre o significado atribuído ao que aconteceu. É uma reflexão pró-ativa, que nos ajuda a perspetivar as ações futuras, a antecipar e a compreender futuros problemas e a encontrar novas soluções. Por conseguinte, este tipo de reflexão assume-se de grande importância sendo, mesmo, considerado fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Segundo Schön (1983), é através deste processo de reflexão que os professores podem alcançar uma verdadeira “arte da prática” que, pese embora não possa ser ensinada, pode ser apreendida.

“Num plano de aula que nos pareceu possuir uma justificação das opções tomadas muito fundamentada, o orientador de Estágio escreveu sete vezes a palavra “porquê” nas justificações” (...) ao ler aquilo não percebemos a razão dos porquês, pois pensávamos que a resposta ao porquê era óbvia (...) passado um tempo percebemos, era a PURA REFLEXÃO, o que o orientador queria de nós”

(Diário de Bordo)

A capacidade de reflexão era temática cuja importância era constantemente reforçada pelo nosso orientador de estágio, tornando-se assim uma prática fundamental refletir antes, durante e após a ação. Numa avaliação retrospectiva, torna-se impossível identificar se houve alguma que tivesse prevalecido sobre outra, pois cada tipo de reflexão ganhou maior relevo no decorrer de um particular contexto; se houveram dias em que a nossa maior preocupação residiu em refletir sobre o que tínhamos realizado, outros momentos foram marcados por uma introspeção sobre como devíamos proceder, em consonância, de certa forma, com o advogado por Schön. Foi através das nossas reflexões, escritas, pensadas, vividas e partilhadas e através da manutenção do nosso portfólio e, mais especificamente, do Diário de Bordo que nos pudemos aperceber da imensidão e da magnificência de todas as aprendizagens e assumirmos a nossa posição face a determinados aspectos referentes ao ensino, interrogando, crescendo, amadurecendo ideias, vontades e ambições e envolvendo-nos na metamorfose constante da nossa atuação.

4.4. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

O facto da turma que nos foi atribuída ter na sua constituição alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), influenciou toda a atuação e marcou sem dúvida esta experiência. Ao ser um fator tão importante do nosso desenvolvimento, pensamos ser de máxima pertinência a abordagem desta temática no presente relatório.

Ao iniciar este subcapítulo importa, antes de mais, definir quem são estes alunos com NEE na escola. Este termo refere-se a alunos que exibem uma discrepância significativa relativamente aos fatores capacidade/resultados e que, por isso, possam carecer de receber serviços especiais, no sentido de dar resposta às suas necessidades educativas (Pierangelo & Jacoby cit. por Nielsen, 1999). Mais tarde, Correia (2003) especificou o conceito afirmando que, alunos com NEE são todos aqueles que por demonstrarem algumas condições específicas, quer de carácter físico, sensorial, cognitivo, emocional, de comunicação, social ou alguma combinação destas, podem precisar de ajuda dos serviços de apoio especializado, ou seja, educativo, psicológico, terapêutico, social e/ou clínico. Durante muitos anos os alunos com NEE não tiveram lugar no sistema de ensino público, encontrando-se a sua educação apenas a cargo de instituições especializadas. Desta forma, todo o seu processo educativo decorria afastado de indivíduos ditos “normais” com os quais, e por essa mesma razão, não tinham possibilidade de manter contacto no seu quotidiano. A inclusão destes alunos no ensino regular passou a ser vista como uma questão de direitos humanos, de igualdade de oportunidades. A diversidade de necessidades educativas especiais existentes, constitui um desafio para os profissionais na área da educação, os quais têm que lidar com estas situações numa perspetiva inclusiva (Monteiro, 2010).

No caso dos alunos com NEE incluídos na turma que nos foi atribuída e padecedores de deficiência mental, apenas na aula de EF partilhavam o espaço de leção com uma turma regular, tornando-se esta disciplina o ambiente perfeito, por excelência, para a interação entre alunos com níveis de desempenho e cognição muito dispare, competindo-nos, enquanto professores, proporcionar tal conjuntura. Assim, procurámos promover estes laços de ligação, tendo sempre especial atenção aos grupos estabelecidos, exercícios de aprendizagem, *feedback's* utilizados e apoio disponibilizado, sendo nos planos de aula evidenciados exercícios/estratégias alternativas para estes alunos.

CAPÍTULO V – APROFUNDAMENTO TEMA PROBLEMA

Efeitos da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física da turma do 11º PS

5.1. Pertinência e enquadramento do estudo

A aplicação do MED constitui-se como um dos grandes desafios encontrados durante o EP. Este modelo, ao dissociar-se das abordagens mais tradicionais, não apenas ao nível dos conteúdos a privilegiar, mas também no que concerne aos métodos e estratégias de instrução, possibilitou uma reconfiguração dos papéis e responsabilidades de quem ensina e dos que aprendem; mais ainda, relativamente aos contextos e cenários de aprendizagem, foi notório um interesse crescente na sua forma de aplicação e efeitos práticos da sua utilização, conducente com as ideologias por nós concebidas.

5.2. Objetivos do estudo

Este estudo teve como propósito aprofundar e perceber o real contributo da aplicação do MED no envolvimento na aprendizagem dos alunos, aferindo acerca das aprendizagens, socialização, motivação, relação com a prática, autonomia e do desenvolvimento pessoal, numa turma tão específica como a do 11º PS, já caracterizada anteriormente. Com base na perceção do professor e na opinião dos alunos, pretendemos inferir os efeitos da sua aplicação, e se esta resume em si um veículo transformador para uma nova conceção da EF nos alunos da referida turma, e na inclusão daqueles com NEE.

5.3. Enquadramento teórico

Foi em 1982 que Siedentop, numa conferência proferida no âmbito do Commonwealth Games, em Brisbane, propôs, pela primeira vez, a criação do Sport

Education, na procura da contextualização da sua conceção de play education, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas. Na sua génese, o MED procura inovar a dois níveis: a curricular e instrucional (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011). Por um lado, a nível curricular, o MED procura criar condições que ofereçam aos estudantes oportunidade para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica; fomentem oportunidades para que os alunos aprendam os conteúdos de forma mais completa; e criem as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos. Por outro lado, a nível instrucional, o MED, ao assumir o paradigma construtivista do ensino e aprendizagem, coloca no epicentro de todo o processo o aluno, visando desta forma uma profunda mudança nas interações diárias do professor e dos alunos.

O MED, recria um contexto desportivo autêntico, substituindo as típicas unidades didáticas pelo conceito de época desportiva, que congrega a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes; com filiação duradoura e competição calendarizada; com a conservação de registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo; com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores, jornalistas.

Metzler (1999) menciona as cinco características que julga serem o segredo para o sucesso da aplicação deste modelo: a competição é uma ferramenta educacional; é inclusivo: todos possuem, pelo menos, duas funções e participam ativamente nas atividades durante toda a época desportiva; os alunos são importantes e valorizados aquando da determinação do contexto e estrutura da aula; podem e devem ser utilizadas formas reduzidas e simplificadas de uma modalidade (com um regulamento adaptado); ao ter lugar na escola, a responsabilidade de orientar as aulas pelos objectivos de aprendizagem, é do professor, não existindo, à partida, prioridades contraditórias.

5.4. Implementação do MED

A época desportiva compõe-se por 16 blocos de cinquenta minutos. Após uma conversa inicial com os alunos acerca das características de implementação do

modelo, assim como uma avaliação diagnóstica do nível de jogo dos alunos, demos início à pré-época onde foram constituídas quatro equipas heterogêneas de 5 elementos cada, onde cada uma teve como função escolher a sua cor, o grito de guerra, o seu símbolo e a sua celebração de cada golo/ponto. As relações afetivas e sociais que se estabeleciam na turma foram alvo de preocupação na fase de constituição de equipas, dado que os alunos iriam distribuir-se por equipas durante todas as aulas, era necessário gerir estes aspetos para que a cooperação atingisse o êxito. Mais ainda, os alunos com maior responsabilidade foram distribuídos pelas equipas de forma equitativa, com o objetivo de poderem auxiliar os colegas menos compenetrados nas tarefas a manterem-se focados na realização das mesmas.

Foi construído um Manual da Equipa que constitui uma ferramenta à qual as equipas deveriam recorrer ao longo de todo o processo, onde constava: 1) História da modalidade; 2) Regulamento da Modalidade; 3) Caracterização do MED; 4) Funções dos elementos constituintes das equipas; 5) Documentos de apoio às funções de cada elemento; 6) Ações técnico/táticas; 7) Balanços e quadro competitivo; 8) Fichas de jogo.

Seguidamente, dentro de cada uma das equipas os alunos escolheram as diferentes funções a exercer, como treinador, capitão de equipa, dirigente, preparador físico e jornalista. A escolha foi da exclusiva responsabilidade das equipas com o nosso apoio, em que de acordo com o método sugerido por Siedentop (2004), os alunos votaram no elemento que pretendiam, como por exemplo para treinador, onde era necessário um aluno especial para assumir aquela função. A escolha deveria recair em alguém calmo, que conseguisse explicar de forma clara e paciente os diversos exercícios, capaz de ajudar, apoiar e incentivar os colegas. Cada aluno desempenhou, pelo menos, uma função. Em todas as aulas os alunos passaram pela situação de atletas, independentemente dos papéis que tinham que exercer.

Na fase inicial da época foram assim dedicados quatro blocos para a pré-época, onde todas as atividades das aulas foram orientadas por nós, onde os conteúdos lecionados teriam depois de ser aplicados na situação de competição. Durante este período, os alunos ultimaram todos os detalhes referentes à filiação das suas equipas, definição do equipamento e grito, de modo a que todos os aspetos estivessem prontos para o início oficial da época desportiva.

Na fase da época desportiva, todas as rotinas estavam pré-estabelecidas, e cada equipa sabia o seu calendário de jogos, assim como, o campo onde iriam realizar o jogo. O preparador físico era o responsável pelo aquecimento da sua equipa, tendo um tempo estipulado para o efeito, assim como o treinador que de seguida tinha um período para falar com os seus jogadores. Por fim o capitão de cada equipa tinha como função escolher o campo ou bola, dando-se início ao jogo. O professor quer nos intervalos dos jogos, quer em momentos específicos, confrontava cada um dos elementos com questionamento de acordo com o nível de aptidão dos alunos, acerca do cumprimento das suas funções ou das vivências que iam acontecendo. Era também distribuído *feedback*, quer aos alunos em geral, quer aos alunos de acordo com as suas funções. Após a finalização de cada jogo, competia ao jornalista de cada equipa registar o resultado, iniciando-se, seguidamente, um novo jogo.

As classificações foram feitas mediante vários critérios. Não só os resultados dos jogos contribuía para pontuar. O *Fair-play*, o trabalho de equipa, qualidade do grito, assim como aspetos táticos também eram pontuados. Cada vitória somava um total de três pontos, o empate dois e a derrota 1 ponto.

No último bloco dedicado ao MED foi realizado o evento culminante, com a entrega dos diversos prémios (vencedores, *fairplay*), marcado pela festividade.

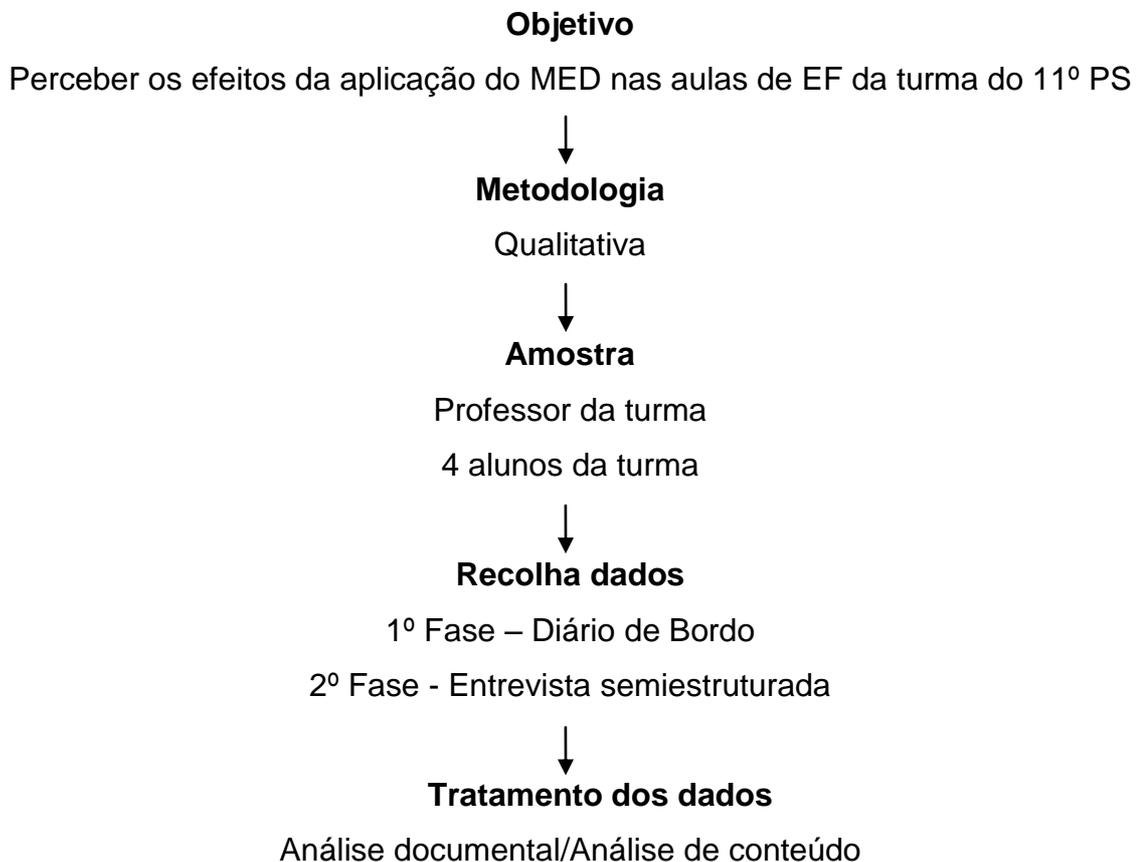
A avaliação teve em conta três domínios, conforme preconizado pelo Modelo de Educação Desportiva: domínio motor, cognitivo e sócio-afetivo. O domínio motor foi avaliado pelos progressos obtidos entre a avaliação diagnóstica e as avaliações intermédias e final. Quanto ao domínio cognitivo foram considerados para efeitos de avaliação os registos do diário de bordo, o questionamento que implicitamente instituíamos, assim como o desempenho das suas funções, onde verificávamos o nível de conhecimento do aluno no assumir do seu papel. A avaliação do domínio sócio-afectivo foi concretizada através dos registos de observação durante as aulas, abrangendo comportamentos, atitudes e desempenho dos respetivos papéis.

5.5. Metodologia

Neste capítulo propomo-nos a desenhar um mapa dos procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas e permitindo a reprodutibilidade do estudo. Num primeiro momento, procurámos contribuir para a delimitação daquilo que são as metodologias qualitativas, tendo em conta os objetivos da investigação. Posteriormente, passamos a descrever, de forma detalhada, as opções metodológicas utilizadas para o presente trabalho, nomeadamente, no que concerne a procedimentos de amostragem eleitos, instrumentos de recolha de dados e procedimentos de tratamento de dados.

5.5.1. Desenho geral do estudo

De forma geral, apresentamos, e aprofundaremos seguidamente, um quadro síntese das etapas fundamentais do estudo, permitindo uma rápida contextualização do mesmo.



5.5.2. Tipo de estudo

O plano de investigação enquadra-se num estudo de caso visto que pretendemos a exploração de um sistema limitado, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto (Creswell, 1998). Este estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al., 1996).

As conclusões deste estudo provieram de duas perspetivas:

- A do professor, através da sua percepção dos acontecimentos e dos relatos realizados no “Diário de Bordo”;
- As vivências experienciadas pelos alunos, onde foi aplicada uma entrevista a um jogador de cada uma das equipas, contabilizando quatro no total.

5.5.3. Amostra

Para Bravo (1992), a seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica. De facto, ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1998). Neste sentido a constituição da amostra é sempre intencional, baseando-se em critérios programáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas (Bravo, 1992), tendo este estudo uma modalidade de amostragem por conveniência.

A amostra é assim composta pelo professor e quatro alunos da turma, em que o MED foi aplicado.

5.5.4. Apresentação dos Instrumentos

1) Diário de Bordo - Os registos efetuados no Diário de Bordo, relativos à aplicação do MED, foram alvo de análise. Deste modo, foram dissecadas algumas estratégias aplicadas, dificuldades sentidas e sua superação, com o intuito de retirar ilações acerca dos princípios estruturantes do modelo, bem como as estratégias

utilizadas e seu contributo na aprendizagem dos alunos. O diário de bordo foi sujeito a uma análise documental tendo em conta os seguintes pontos: 1) Percepções; 2) Estratégias e dificuldades nas aprendizagens dos alunos; 3) Relação com a prática, motivação, socialização, autonomia.

2) Entrevista Semiestruturada - Para que a reflexão acerca das vivências e significados atribuídos ao MED não ficassem apenas reduzidas à nossa percepção, procurámos auscultar as opiniões dos alunos, recorrendo à elaboração de uma entrevista no sentido de inspetar a sua apreciação relativamente à aplicação do MED. A estrutura da entrevista baseou-se nos postulados do MED, nos seus propósitos e características (SIEDENTOP, 1994) e foi desenvolvida para obter informações acerca da experiência na vivência do MED enquanto alunos. As entrevistas elaboradas baseadas em entrevistas utilizadas em diversos estudos já realizados (Hastie, 1996; Wallhead e Ntoumanis, 2004; MacPhail, Kirk e Kinchin, 2004).

A entrevista surge associada a planos de investigação qualitativa, já que o seu objetivo é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico. A entrevista adquire assim bastante importância no estudo, pois através dela o percebemos a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigado desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Privilegiamos, deste modo, a entrevista semiestruturada que para Trivinos (1990), é um modelo que tem origem numa matriz, num roteiro de questões-guia que dão cobertura ao interesse da pesquisa. O recurso a esta técnica é, portanto, recomendável nos casos em que o investigador não consegue obter, através da documentação disponível, respostas consolidadas para questões que se revestem de significativa relevância, ou nos casos em que é necessário aprofundar ou comprovar as evidências recolhidas. A categorização foi do tipo semântica e com categorias feitas à partida 1) Aprendizagens; 2) Participação; 3) Socialização; 4) Relação com a prática..

5.5.5. Procedimento de recolha dos dados

A informação contida no diário de bordo foi submetida a análise documental.

Após a seleção do tipo de entrevista que mais se adequava ao estudo, esta teve que ser sujeita a alguns procedimentos para a sua validação antes de ser aplicada aos entrevistados. Este processo iniciou-se com a elaboração de um primeiro guião. Seguidamente foi entregue ao orientador, que o apreciou e analisou, procedendo-se às alterações necessárias. Seguindo estes procedimentos, as entrevistas foram aplicadas a quatro alunos que não pertenciam à amostra, verificando se a mesma cumpria ou não os desígnios desejados, procedendo a alterações, se necessário. Este momento de aplicação também serviu para ganhar experiência na aplicação deste tipo de instrumentos. Consideradas as indispensáveis alterações, o orientador entendeu existirem condições para passar à fase da aplicação das entrevistas. Após este pré-teste, as entrevistas aos alunos ocorreram no final do 3º período do ano letivo de 2013/2014 e tiveram uma duração entre os 20/30 minutos, sendo estas registadas por uma gravador digital e, posteriormente, transcritas e processadas para o computador. Estas foram realizadas num ambiente tranquilo e reservado, de forma a assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões.

5.6. Apresentação e discussão dos dados

- **Análise documental do Diário de Bordo**

A nossa percepção relativa aos efeitos do MED sustentam os estudos relativos à eficácia do modelo no que diz respeito ao desenvolvimento dos níveis de aprendizagem e da competência técnica e tática dos alunos. Tanto os estudos baseados na percepção de professores e alunos, como os estudos baseados na análise do ensino e da aprendizagem tendem a corroborar, ainda que nem sempre extensível a todas as medidas, a vantagem do modelo nestes fatores de rendimento (Alexander, Taggart, & Thorpe, 1996; Hastie, 1998; Hastie & Sinelinkov, 2006; Penney, Clarke & Kinchin, 2002). Por sua vez, verificámos também o poder que a filiação em grupos duradouros exerce na motivação do alunos no clima da aula, na

participação e empenhamento das tarefas, na prossecução de objetivos de grupo, no desenvolvimento da cooperação e liderança e na inclusão dos alunos de menor nível de habilidade (Clarke & Quill, 2003; Hastie, 1998; Hastie & Sharpe, 1999; Ka Lun & Cruz, 2006; MacPhail, Kirkk, & Kinchin, 2004; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Contudo, para o alcance destes objetivos, existiram dificuldades ao longo deste processo do qual foi necessário encontrar estratégias de adaptação do MED ao nosso contexto específico. Desde a implementação do modelo, que foi necessário estabelecer regras, rotinas, diferentes estratégias de ensino, incluindo o modelo de instrução direta, o ensino de pares e a adoção de mecanismos de resolução de conflitos, para assim, os alunos se sentirem preparados para desempenhar funções que, dada a sua diversidade e peculiaridade, exigem uma preparação prévia. (Diário de Bordo)

Após esta preparação inicial, a decisão de responsabilizar cada vez mais os alunos e inseri-los em ações importantes na aula fez com que o seu comportamento e a própria aula se desenrola-se com maior facilidade.

Durante a aplicação deste modelo fomos percebendo, de forma mais fidedigna, alguns aspectos do ato educativo, como seja a importância do *Fair-Play*, do trabalho em grupo, do envolvimento dos alunos nas atividades da aula e do nosso papel como orientadores de um processo, em detrimento de uma atuação mais prescritiva. Assim, passámos a atribuir um significado maior ao questionamento dos alunos, no sentido de os levar a criar um pensamento mais crítico e reflexivo, responsabilizando-os pelo seu processo de aprendizagem (Diário de Bordo). O fato de os alunos serem colocados a desempenhar tarefas de ensino e gestão, exigiu um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades o que se tornou positivo. No cumprimento das tarefas relativas ao seu cargo dentro da equipa, alunos mais inseguros e/ou de nível introdutório na modalidade tiveram uma maior dificuldade no cumprimento do seu papel. Foi assim necessário procurar o auxílio dos colegas e um maior acompanhamento prático na resolução desta vicissitude. Dentro da equipa, os alunos com NEE, tinham o seu papel, onde para além de jogadores, tinham o seu momento para se sentirem úteis e dispostos a ajudar.

A Cláudia tinha a função de preparador físico. Uma das suas tarefas era instituir o aquecimento. Da primeira vez para além de não ter seguido uma sequencia lógica, o aquecimento não foi específico com a modalidade em questão, onde lhe fizemos ver essa situação (...) Os alunos tinham de perceber isto, que para cada modalidade existem certos grupos musculares que era necessário trabalhar (...) Da segunda vez, a aluna apareceu com exercícios novos, que não tinham sido exercitados nem expostos na aula (...) De onde adveio esta iniciativa? (...) sentiu necessidade em mostrar o seu valor e foi perguntar a um primo que é jogador de Futebol (...).

(Diário de Bordo)

Relativamente ao contexto competitivo que o MED nos possibilita, por vezes, os alunos com a ganância da vitória e de marcar golos, tenderam a esquecer os comportamentos táticos abordados, procurando única e exclusivamente a vitória, sem um pensamento cognitivo enquadrado com os objectivos propostos. Foi assim necessário criar estratégias que contornassem este problema, implementando estratégias como pontuação para as componentes táticas do jogo, maior cuidado na instrução e feedback fornecido aos alunos, realce e valorização nos princípios de jogo e gestos técnico-táticos executados pelos alunos.

Aludindo à percepção do nosso trabalho enquanto professores, o MED, permitiu um crescimento pessoal no capítulo da instrução transmitida aos alunos. Após transmitirmos os conteúdos aos treinadores, capitães de equipa ou outro elementos, percepcionávamos a forma como estes compreendiam a mensagem e a transmitiam aos restantes colegas. Desta forma, poderíamos refletir sobre o nosso discurso e perceber os pontos chave a melhorar para um melhor entendimento do aluno.

Por vezes o treinador não explicava como pretendido a mensagem aos seus jogadores. Ou nós não tínhamos passado uma mensagem clara, ou o treinador não percebeu aquilo que era pretendido. Das duas formas tínhamos de reformular a informação, de forma clara, recorrendo a palavras-chave (...) Foi muito interessante a REFLEXÃO acerca da nossa instrução no MED.

(Diário de Bordo)

- Entrevistas realizadas aos alunos

Na opinião dos alunos entrevistados, o modelo promoveu a aquisição de competências essenciais para a sua construção a nível pessoal e social. Nos relatos obtidos dos alunos, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, são conceitos comuns como valências pedagógicas do MED. Acerca das suas vantagens de implementação, os alunos afirmaram que existiu um maior empenho e envolvimento da sua parte.

“foi muito positivo porque uma vez que cada membro da equipa possuía uma responsabilidade, acho que toda a gente se esforçou muito e trabalhou mais para manter a equipa unida e com esse encargo todos tivemos um esforço e empenho maiores” (Aluna 1)

Uma percepção superior e apropriação ao contexto desportivo federado, assim como, um suplementar entendimento da sua estrutura envolvente:

“gosto mais deste tipo de aulas que tivemos este ano porque aprendemos como uma equipa verdadeira reage a tudo à sua volta. Quando via aquilo tudo na TV não percebia nada. Agora até percebo os árbitros quando são mal tratados. ” (Aluna 2).

Relativamente aos aspetos negativos, o perder foi referido pelos alunos *“tivemos mais unidos a dar sempre o melhor... o negativo foi perder. É injusto”* (Aluna 4); *“A minha mãe disse que nunca ganhava nenhum torneio, e não ganhei”* (Aluna 2)

As alunas mostraram a preferência por este modelo de ensino em detrimento de um mais tradicional:

“O que aconteceu este ano porque permitiu-nos entrar mais nos temas que abordámos e, na verdade, obrigou-nos, entre aspas, a estar mais atentas e preocupadas” (Aluna 4); *“Prefiro as aulas assim porque deu-nos mais motivação”* (Aluna 3); *“Gostei muito porque tínhamos mais coisas para fazer e não era seca”* (Aluna 1)

A atribuição de funções a cada elemento foi um aspeto primordial referenciado.

“sim, temos uma responsabilidade maior, tinha de me esforçar mais não é? tinha de estar com atenção a tudo que se passava” (Aluna 1); “sim, porque era treinador, sabia que tinha de treinar e o jogo iria depender disso” (Aluna 2); “ Tinha que implementar o aquecimento à minha equipa com o professor a ver” (Aluna 3); “aprendemos mais porque temos que nos predispor a saber mais e a saber o que temos de fazer, quais as funções e automaticamente temos de estar a par de tudo” (Aluna 4).

O fortalecimento da relação com os pares, devido ao trabalho em equipa foi enaltecido.

“trabalhamos mais em equipa, interagimos mais umas com as outras do que o habitual” (aluna 2), “tivemos mais unidas e demos sempre o melhor” (Aluna 3).

A equipa ao longo da época, constituiu-se para os alunos um fator positivo, *“acho muito positivo porque como houveram várias aulas e fomos sempre a mesma equipa deu para conhecer os pontos fortes e fracos de cada uma, permitindo-nos uma melhoria constante; é isto que o Jesus faz na sua equipa stor” (aluna 1).*

O simples festejar de um golo, originou sentimentos indiscrimináveis,

“o fato de termos criado um grito de equipa era um momento importante. Dado tratar-se de um torneio, a existência de um ritual característico e único de cada equipa, como o grito, acrescentou diversão às aulas e conseguíamos por mais piada nas atividades” (Aluna 4); “ incentivava a fazer cada vez melhor” (Aluna 3).

Já a utilização de um mesmo equipamento proporcionou uma sensação de união, pois *“com o equipamento todo igual identificávamo-nos, dava-nos o sentimento de pertença a um grupo” (Aluna 2).*

5.7. Reflexões e conclusões do estudo

- A aplicação deste modelo tem influências positivas no crescimento como professor estagiário e futuro profissional da EF, onde a inovação, as novas práticas pedagógicas e a saída da zona de conforto oferecem uma nova visão do ensino;
- Não basta aplicar as características do Modelo, é necessário adequá-lo ao nosso contexto, pois corremos o risco de transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado;
- Este estudo apoia os estudos de Smither e Zhu (2011) que defendem que o MED transformou alunos passivos em alunos ativos, refletindo-se na autonomia da equipa.
- Os alunos demonstraram, ao longo das entrevistas, que gostaram mais deste modelo de ensino. Estes resultados foram de acordo com o estudo de MacPhail *et al* (2008), demonstrando que os alunos atribuíram ao MED uma forma mais agradável de terem aulas de EF, que incluía mais oportunidades para autonomia, afiliação, competição e mais perceção de aprendizagem.
- O desenvolvimento da responsabilidade nos alunos foi verificada, confirmando os estudos de HASTIE (2000); MESQUITA *et al.*, (2005); HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, (2011); MESQUITA, (2012); O comprometimento dos alunos com as tarefas de ensino e o processo negocial existente, assim como, o estabelecimento de objetivos e a apresentação pública, foram fatores chave no empenho aula a aula;
- Foi confirmada a necessidade de criar contextos competitivos, que possibilitaram índices mais elevados de motivação dos alunos.

CONCLUSÕES REFERENTES AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Todos os momentos que vivemos são importantes para o nosso crescimento e, de alguma forma, todos eles deixam em nós uma marca indelével, impossível de apagar, indissociável da nossa índole, para sempre.

O ano do Estágio Profissional reclama por uma reinvenção de quem somos constantemente, num jogo de tentativa e erro, numa descoberta guiada e representa, sem dúvida, uma grandes marca em nós, enquanto palco privilegiado à concretização dos nossos anseios de ensinar.

Planificar assumiu-se como um guia orientador adjuvante a controlar o processo ensino-aprendizagem e a interferir no mesmo com congruência e adequabilidade. Implica encontrar uma sequenciação harmoniosa da matéria de ensino, a presença de um determinado grau de flexibilidade, atender a singularidade e especificidade de cada contexto e de cada pessoa.

A descoberta guiada acoplada do ciclo do feedback pedagógico como principal orientador da dimensão da instrução, o estabelecimento de atividades desafiantes e da adequada organização dos conteúdos como elementos primordiais da dimensão da gestão, a atitude proativa como referência da dimensão disciplina e o clima positivo cultivado pela cultura de exigência, pela confiança e pelo gerar de alegria como aspetos constituintes da dimensão clima, contribuem para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação constituiu-se um momento de reflexão sobre o desempenho dos alunos e professores, numa introspeção sobre a prática pedagógica. É uma necessidade para o controlo e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. A autoavaliação, considerada por Nunziati (1990) como peça-chave de qualquer dispositivo pedagógico, cria condições que permitem ao aluno uma efetiva regulação da sua aprendizagem. Por esta razão, a implicação do aluno na gestão das situações de aprendizagem e de avaliação, nomeadamente através da autoavaliação, é uma condição necessária à aplicação de uma estratégia durável de diferenciação do ensino, tendo o professor mais disponibilidade para a incrementar (Allal, 1999), criando-se, ainda, as bases para uma pedagogia da autonomia. (Scallon, 2000)

O MED é um modelo de orientação do processo ensino-aprendizagem que possibilita a valorização de todos alunos, que vê na competição uma forma de crescimento, que fomenta o sentido de entreaajuda e que permite aproximar a escola do desporto real. O MED poderá funcionar como estímulo à prática de desporto federado e aproximar o sistema educativo do sistema desportivo. Acredita-se que se estes dois sistemas comunicassem permanentemente os alunos e desportistas sairiam muito valorizados.

O processo de reflexão como introspeção da prática ajudou e ajudará a interpretar as dicotomias que surgem entre o que se vivencia e experiencia. A reflexão é uma necessidade para o profissional que procura o aperfeiçoamento permanente da sua intervenção. Constrói-se uma prática da prática (apoiada na teoria), ou seja, sucede um processo de reconstrução daquilo que é ser professor. Portanto, mudança, inovação e evolução são o resultado do processo de reflexão.

Relativamente às dificuldades a resolver no futuro, no sentido de procurarmos um constante aperfeiçoamento da nossa prestação enquanto profissionais do ensino, enumeramos os seguintes pontos: 1) Aprofundar conhecimentos científicos sobre as matérias de ensino e outras metodologias de abordagem prática; 2) Referência a matérias alternativas, não leccionadas este ano e não abordadas durante a licenciatura; 3) Melhorar a parte prática e a demonstração nas modalidades com menores níveis de aptidão; 4) Recurso a ações de formação, procurando o caminho da inovação, conhecendo e divulgando formas de trabalho; 5) Intervenção crítica relativamente aos assuntos da organização escolar, através de um aprofundamento dos decretos, legislação e bibliografia de referência; 6) Clarificação de conceções criadas neste ano de estágio pedagógico; 7) Especialização na área das ciências da educação, prosseguindo os estudos académicos.

Que conselho dar a um futuro estagiário?
 Uma caneta e uma folha devem ser presença constante na tua
 mesinha de cabeceira!
 Aqueles bons minutos antes de adormeceres, serão concelheiros.
 No dia seguinte, tenta pôr em prática e,
 se nessa noite, o sono voltar a tardar em aparecer
 é porque estas novamente a REFLETIR no porquê das coisas.
 A preocupação deverá ser uma constante!

(Diário de Bordo)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de formação de professores.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ªed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, D. (2006). *Tomada de Decisão no Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Damião, M. (1996). *Pré, Inter e Pós Acção, Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Minerva, Coimbra.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.

Freire, A. (2001). Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. In *Colóquio: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consult. 20 Abril 2012, disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf;

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Hadji, C. (1994). *Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Hargreaves, A. (2001). Os professores em tempo de Mudança. *O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MC Graw- Hill.

Magill, R. A. (1998). *Motor Learning Concepts And Applications*. Boston: McGraw-Hill.

Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH;

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação.

Nóvoa, A. (2008). *Profissão Professor*. (2ª ed). Lisboa: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora..

Piéron, M. (1999) *Para una Enseñanza Eficaz de Las Actividades Físico-Desportivas*. INDE Publicaciones.

Postic, M. (1984). *A Relação pedagógica* (J. N. Torrão, Trans.). Coimbra: Coleção Psicopedagogia.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem* (3ª ed.). Porto: Texto Editora.

Ribeiro da Silva, E. - Formação inicial de professores: avaliação do modelo de estágio pedagógico em educação física no ensino superior universitário. Coimbra: [s.n.], 2012. Tese de doutoramento.

Rosado, A. E Colaço, C. (Org.s) (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Sarmento, P. (2004) *Pedagogia do Desporto e observação*. Edições FMH.

Serpa, Margarida S.D (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Edições Colibri.

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

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vilar, A. M. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

