



César Miguel Dinis Simões Palheira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ COM A TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO 2017/2018

O ensino da Educação Física através da Aprendizagem Cooperativa

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

César Miguel Dinis Simões Palheira

2013135247

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA
LOUSÃ COM A TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO 2017/2018**

O ensino da Educação Física através da Aprendizagem Cooperativa

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Miguel Fachada

COIMBRA

2018

Esta obra deve ser citada como:

Palheira, C. (2018). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Lousã junto da turma C do 8º ano no ano letivo 2017/2018. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, César Miguel Dinis Simões Palheira, aluno nº 2013135247 do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto do art.30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Junho de 2018

(César Miguel Dinis Simões Palheira)

À MINHA FAMÍLIA!

Agradecimentos

As minhas palavras de agradecimento são dirigidas a toda a minha família e amigos que me ajudaram em todas as etapas da minha vida. Em especial, agradeço do fundo do coração à minha mãe, Ana Cristina, que tudo fez para me dar todas as condições para que pudesse realizar a minha formação académica. Tudo o que alcancei e conquistei foi consequência de todo o apoio e carinho que sempre depositaram em mim.

Agradecer à família de Pós-Laboral do ano 2013/2014 por todos os momentos partilhados ao longo da licenciatura, tornaram tudo mais fácil.

Agradecer aos colegas do Núcleo de Estágio de Educação Física, Daniela Simões, Diogo Rodrigues e Flávio Simões, por toda a ajuda no meu processo de formação enquanto Professor de Educação Física.

Agradecer ao Professor Orientador João Moreira por todas as aprendizagens transmitidas e bons momentos que proporcionou na Escola Secundária da Lousã.

Agradecer ao Professor Miguel Fachada por todos os ensinamentos enquanto professor na licenciatura e como orientador de estágio.

“NÃO SOU NADA
NUNCA SEREI NADA.
NÃO POSSO QUERER SER NADA.
À PARTE ISSO, TENHO EM MIM TODOS OS SONHOS DO MUNDO.”
FERNANDO PESSOA (1928)

RESUMO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Relatório de Estágio é definido por uma análise e reflexão crítica relativas a todas as experiências e aprendizagens vivenciadas, no decorrer do ano letivo, que caracterizam as competências necessárias ao ensino da Educação Física. O Estágio Pedagógico é uma etapa fundamental na formação do Professor de Educação Física e caracteriza-se pela primeira experiência como Professor Estagiário de Educação Física, onde durante um ano letivo é realizado um planeamento anual aplicável num contexto específico e vivenciado um conjunto de valores que exige uma constante análise dos seus métodos e valorização dos processos de ensino-aprendizagem. Durante este ano letivo o Professor exerce e cumpre de forma orientada todas as funções e tarefas inerentes à função de Professor de Educação Física.

O Estágio Pedagógico foi realizado no Agrupamento de Escolas da Lousã, mais concretamente na Escola Secundária da Lousã, à turma C do 8ºano no ano letivo 2017/2018 e contempla as várias ações desenvolvidas ao longo do ano letivo como Professor de Educação Física. O relatório é estruturado em três capítulos que abordam a contextualização da prática pedagógica relativo às expectativas e objetivos definidos inicialmente, seguido da análise reflexiva da prática desenvolvida relativo às decisões tomadas, planeamento, realização e avaliação tendo em conta as dificuldades sentidas e um aprofundamento empírico do tema problema “O ensino da Educação Física através da Aprendizagem Cooperativa”.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Ensino-aprendizagem; Estilo de Ensino; Aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This Teacher Training Report is part of the Curricular Unit of the second year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Elementary and Secondary Education, Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Coimbra. The Teacher Training Report is defined by a critical analysis and reflection related to all the experiences and learning experienced during the academic year, which characterize the skills necessary for the teaching of Physical Education. The Teacher Training is a fundamental step in the formation of the Physical Education Teacher and characterized by the first experience as Trainee Professor of Physical Education, where during an academic year an annual planning is carried out applicable in a specific context and experienced a set of values that requires a constant analysis of their methods and appreciation of teaching-learning processes. During this school year, the Professor exercises and fulfills in an oriented way all the functions and tasks inherent to the function of Physical Education Teacher.

The Teacher Training was carried out at the School Group of Lousã, more precisely at the Secondary School of Lousã, to the C class of the 8th year in the 2017/2018 school year, and contemplates the various actions developed throughout the academic year as Professor of Physical Education. The report is structured in three chapters that deal with the contextualization of the pedagogical practice regarding the expectations and objectives initially defined, followed by the reflexive analysis of the practice developed regarding the decisions made, planning, realization and evaluation taking into account the difficulties experienced and an empirical deepening of the problem theme "Teaching Physical Education through Cooperative Learning".

Keywords: *Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching-learning process; Teaching Style; Cooperative learning;*

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
CAPÍTULO I - Introdução	16
CAPÍTULO II – Contextualização da prática desenvolvida	17
2.1 Expectativas iniciais	17
2.2 Caracterização do meio envolvente e das relações educativas.....	18
2.2.1 Caracterização da Escola	18
2.2.2 Caracterização do Grupo de Educação Física	18
2.2.3 Caracterização da turma	19
2.2.4 Organização da disciplina na escola.....	20
CAPÍTULO III – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica.....	21
3.1 Planeamento	21
3.1.1 Plano Anual	22
3.1.2 Unidades Didáticas	23
3.1.3 Planos de Aula	24
3.2 Realização.....	26
3.2.1 Dimensão Instrução	26
3.2.2 Dimensão Gestão.....	29
3.3.3 Dimensão Clima/Disciplina.....	30
3.3.4 Decisões de Ajustamento.....	31
3.3.5 Reflexões Pós-Aula	32
3.3.6 Observações de Aula	32
3.3 Avaliação	33
3.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	33
3.3.2 Avaliação Formativa.....	34
3.3.3 Avaliação Sumativa.....	35

CAPÍTULO IV – Análise reflexiva das áreas curriculares integrantes do Estágio Pedagógico	37
4.1 Organização e Gestão Escolar	37
4.2 Projetos e Parcerias Educativas	38
CAPÍTULO V - Aprofundamento do tema problema	39
5.1 Apresentação do Tema Problema	39
5.2 Pertinência do Tema	39
5.3 Enquadramento Teórico	40
5.3.1 Conceito e caracterização da aprendizagem cooperativa	40
5.3.2 Os métodos da Aprendizagem Cooperativa	41
5.3.3 Os grupos da Aprendizagem Cooperativa	41
5.3.4 A importância e vantagens da aplicação da Aprendizagem Cooperativa	42
5.3.5 O papel do professor na Aprendizagem Cooperativa	43
5.4 Metodologia	44
5.4.1 Implementação da aprendizagem cooperativa	44
5.4.2 Procedimentos de recolha e análise de dados	45
5.5 Resultados – Apresentação e discussão	46
5.6 Síntese conclusiva	50
6 Conclusão	51
7 Referências bibliográficas	52
8 Anexos	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 –Análise das interações sociais

Tabela 2 – Perceção de competências

LISTA DE ABREVIATURAS

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

UD - Unidade Didática

NEEF - Núcleo de Estágio de Educação Física

PA - Plano Anual

FB - Feedback

AD - Avaliação diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

DT – Diretor de Turma

AC – Aprendizagem Cooperativa

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) realizado na Escola Secundária da Lousã, no ano letivo 2017/2018, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Desde o tempo em que éramos aluno sempre nos fascinámos pela disciplina de Educação Física (EF) e decidimos seguir esta vertente no nosso percurso académico e formar-nos em Ciências do Desporto e posteriormente seguir o Mestrado em Ensino de Educação Física, o culminar daquilo que sempre ambicionámos para a vida profissional, ser Professor de EF. Este EP é o culminar de cinco anos de formação académica onde são aplicados os vários conhecimentos absorvidos ao longo destes anos, neste seguimento surge o Relatório de Estágio onde são analisadas as várias experiências e decisões tomadas ao longo do ano letivo. Este Relatório simboliza a capacidade de análise crítica fundamentada e a reflexão aprofundada da experiência do EP.

Este Estágio é um dos momentos mais importante na formação dos professores de EF pois, de acordo com os orientadores e colegas do núcleo, é possível perceber onde temos de melhorar, de forma a exponenciar a qualidade da prática pedagógica e de todas as competências inerentes à lecionação da EF.

Este Relatório é estruturado em três capítulos fundamentais: a contextualização da prática pedagógica relativa às expectativas e objetivos definidos inicialmente, bem como a caracterização do contexto em que foi desenvolvido o Estágio, seguido da análise reflexiva da prática desenvolvida relativo às decisões tomadas, planeamento, realização e avaliação tendo em conta as dificuldades sentidas; e um aprofundamento e desenvolvimento empírico de um tema/problema – o ensino da Educação Física através de um estilo de ensino de Aprendizagem Cooperativa e a verificação destes efeitos nas componentes das interações sociais, motivacionais e na perceção de competências.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 Expectativas iniciais

O nosso gosto pela prática de EF surgiu desde o tempo em que éramos alunos no ensino primário e, no decorrer dos anos, foi crescendo motivado pela prática e interesse de várias modalidades. No decorrer do nosso percurso académico fomos tomando várias decisões e estabelecemos os objetivos pessoais e profissionais pelo qual iríamos lutar e trabalhar, ser Professor de EF. Este interesse e objetivo acompanharam uma evolução pessoal na área do desporto consequente dos vários anos de prática amadora de futebol e da experiência como treinador de futebol de formação. Estes fatores, antecedentes ao EP, desenvolveram um maior interesse no trabalho com crianças na vertente desportiva e motivaram-nos a prosseguir uma formação académica dirigida para o Ensino de EF.

A aproximação do EP marcou um misto de emoções na nossa vida pessoal, por um lado aguardava-mos com grande ansiedade e ambição por termos a possibilidade de aplicar todo o conhecimento aprendido ao longo do nosso percurso académico e, por outro lado, com algum receio e expectativa em relação às várias rotinas escolares e processos inerentes ao cargo de docente.

O facto de já conhecermos os colegas do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) motivaram-nos e tranquilizara-nos pela certeza das suas competências e sentido de responsabilidade em tudo o que fazem. Apesar de conhecermos previamente os colegas do NEEF, é importante que cada um se respeite e preze sempre um ambiente pedagógico, dando opiniões e ideias que permitam melhorar o desenvolvimento pessoal de cada um. O orientador da faculdade foi também muito motivador para o início do EP, pois já conhecíamos os seus métodos e sabíamos que estava sempre disponível para nos ajudar e orientar. O orientador da escola da Lousã era-nos desconhecido e causou bastante expectativa nos seus métodos de trabalho. A escolha para realizar o EP na Escola Secundária da Lousã foi feita de acordo com as opções disponíveis e era completamente desconhecida, desde o contexto escolar até ao contexto do concelho em si.

Abordámos sempre a possibilidade de realização do EP como uma experiência enriquecedora do currículo e na oportunidade de trabalhar em contexto escolar sempre em colaboração com outros professores, orientadores e professores estagiários na mesma situação que nós. Apesar de estarmos conscientes que nos esperava um ano duro,

trabalhoso e bastante exigente encarámos esta experiência com grande motivação e determinação, tendo sempre presente um espírito de superação para conseguir concluir esta etapa académica.

A realização do EP é o primeiro contato que o estudante tem com o cargo de docência e possibilita a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos científicos em contexto escolar e desenvolver as várias capacidades e valores necessários ao Professor de EF, de forma que este seja profissional, ético e potencie as capacidades dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem.

2.2 Caracterização do meio envolvente e das relações educativas

2.2.1 Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas da Lousã é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Escolas de um ou mais níveis de ensino. A Escola Secundária da Lousã pertence a este agrupamento de escolas. Esta instituição de ensino conta com 3º ciclo, ensino secundário e ensino profissional.

Relativamente à prática desportiva, a Escola tem à sua disposição várias infraestruturas em excelentes condições para a prática e lecionação da EF e são compostas por um pavilhão gimnodesportivo, um campo exterior polidesportivo e ainda uma piscina adjacente ao recinto escolar.

2.2.2 Caracterização do Grupo de Educação Física

O grupo de EF está integrado no Departamento de Expressões, juntamente com os grupos de Educação Visual e Educação Musical. O grupo de EF é composto por onze professores e quatro professores estagiários divididos pelas Escolas Básicas nº1 e nº2, pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Lousã.

2.2.3 Caracterização da turma

Zabalza (1992, p.45) refere que “dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de background cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento, as suas formas básicas de adaptação à escola (aos estudos, aos companheiros, às exigências escolares e aos professores). O autor realça a importância das informações subjacentes aos vários contextos em que o aluno está inserido. É fundamental que o professor conheça os alunos da turma, não só o seu contexto social e características pessoais, mas também o domínio das matérias na disciplina.

A caracterização da turma foi realizada com recurso a uma aplicação de questionários (anexo 1), elaborado pelo Grupo de EF, com o objetivo de conhecer de forma integral os alunos e o meio em que estão inseridos. A turma C do 8º ano era inicialmente constituída por dezanove alunos, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino. A caracterização da turma foi baseada na análise de resultados relativo aos seguintes parâmetros: 1- a identificação do aluno; 2- o seu agregado familiar; 3- informações relativas ao seu Encarregado de Educação; 4- Currículo Escolar e 5- informações sobre a sua saúde.

Com o decorrer do 2º Período, um aluno foi transferido para outro estabelecimento de ensino e outro aluno, da Escola Básica nº 2, foi transferido para esta turma. As idades da turma estão compreendidas entre os doze e os quinze anos de idade, tendo uma média de treze (13,4) anos de idade. Segundo os dados recolhidos, dois alunos reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso académico e nenhum aluno apresenta antecedentes clínicos que coloquem restrições à prática da atividade física. De uma forma geral, os alunos gostam da disciplina de Educação Física e as modalidades que mais gostam são Futebol e Voleibol e as que menos gostam são Ginástica e Natação.

Em termos de comportamento, os alunos têm um comportamento adequado à exceção de dois alunos que, ao longo do ano letivo, tiveram várias participações disciplinares relativo a comportamentos desadequados na sala de aula. Ao longo do ano letivo e com a introdução das unidades didáticas (UD), verificámos que os alunos encontravam-se, na sua generalidade, no nível introdutório e elementar nas várias disciplinas lecionadas. A turma, ao longo das aulas de EF, nem sempre teve um empenho e entrega adequada para as aulas propostas mas mostraram muita vontade de aprender as matérias lecionadas.

2.2.4 Organização da disciplina na escola

No Agrupamento de Escolas da Lousã, para a disciplina de EF, muitas das decisões são tomadas pelo Grupo de EF. Na disciplina de EF é aplicada uma periodização por blocos/matérias, as matérias são abordadas separadamente, quando uma acaba começa outra, têm um tempo definido para a abordar e a sua lecionação respeita um mapa de rotação de espaços. Esta decisão enriquece o currículo dos alunos, permite um maior conhecimento das matérias e facilita o seu planeamento de acordo com o nível real dos alunos.

Em termos de horário, o Grupo definiu a lecionação de três tempos por semana divididos por dois dias, ou seja, um bloco de noventa minutos num dia e um tempo de quarenta e cinco minutos noutro dia. A seleção das matérias a abordar é definida de acordo com a matriz curricular (Anexo 2) elaborada pelo Grupo de EF, onde estão presente as várias matérias divididas por ano de escolaridade e período letivo. O NEEF organiza e ordena as matérias selecionadas por cada período, tendo de respeitar uma sequência de matéria coletiva seguida de uma matéria individual, ou vice-versa. Tendo em conta estas decisões, as matérias selecionadas para lecionar à turma C do 8º ano foram: o Andebol, o Atletismo, o Basquetebol, a Ginástica Acrobática, a Dança Aeróbica e o Beisebol.

É importante referir que algumas decisões tomadas pelo grupo de EF podem não ser as mais adequadas. A seleção das matérias por ano de escolaridade ser definida pelo grupo, na nossa opinião, não é a mais acertada. Há matérias que têm períodos de dois anos letivos sem serem lecionadas. No caso da nossa turma, abordaram Tag-Rugby no 6º ano e só voltarão a fazê-lo no 9ºano e, como exemplo gritante, os alunos vão abordar pela primeira vez no seu percurso escolar a matéria de Andebol este ano letivo. Esta decisão tem como consequência abordagens tardias das matérias e não permite que os alunos consolidem os conteúdos e acabem por se esquecer dos seus princípios básicos.

CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Planeamento

Bento (1987, p.158) afirma que “a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas.” O autor reitera também que “ (...) o planeamento assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta”.

Podemos afirmar que o planeamento é um dos processos que contempla a orientação do processo de ensino-aprendizagem e permite, através de um conjunto de tomadas de decisão e escolha de estratégias, guiar a ação do professor de modo a exponenciar as aprendizagens dos alunos. É uma ferramenta essencial ao professor, pois permite adequar os seus processos às questões inerentes da prática pedagógica. O planeamento deve incluir e integrar as características da turma, os recursos disponíveis e reger-se em função dos objetivos definidos, nunca esquecendo o seu carácter aberto e flexível, podendo ser sujeito a alterações de acordo com as necessidades dos alunos.

De acordo com Contreras (1998), o planeamento realizado pelo professor pretende antecipar e prever o futuro de forma que este possa utilizar todos os recursos ao seu dispor para que as necessidades apresentadas sejam ultrapassadas. Desta forma, Bento (2003) divide a elaboração do planeamento em três fases distintas: o Plano Anual (planeamento a longo prazo), as Unidades Didáticas (planeamento a médio prazo) e os Planos de Aula (planeamento a curto prazo). Através destas três fases do planeamento, o professor pode planear e adequar as suas ações nas várias fases do ano letivo e orientar o processo de aprendizagem para uma aprendizagem de qualidade.

Durante a nossa atividade como professores estagiários e responsáveis pelas aprendizagens da turma procurámos planear e prever as várias dificuldades possíveis. Apesar deste planeamento, durante a condução das aulas, aplicação de estratégias e dos objetivos definidos, acontecem situações inesperadas que requerem ações espontâneas por parte do professor, mostrando que nem todas as situações podem ser antecipadas. Durante a lecionação da disciplina de EF, outro colega do NEEF estava encarregue da lecionação das mesmas matérias a outra turma do oitavo ano e permitiu discutir e trocar várias ideias relativas ao planeamento das aulas, de acordo com as características das turmas. Estas ações enriqueceram o trabalho realizado e permitiram perceber os vários

contextos possíveis na sala de aula e as intervenções respetivas. Numa fase inicial do nosso processo de formação enquanto professores de EF, as reuniões com o orientador foram constantes e incidiram bastante sobre o planeamento, o que permitiu esclarecer várias dúvidas e facilitar a sua elaboração nas várias fases já referidas. Posto isto, elaborámos as várias fases do planeamento e colocámos em prática todo o conhecimento absorvido ao longo do nosso percurso académico, sempre orientado pelo professor João Moreira.

3.1.1 Plano Anual

O plano anual (PA) caracteriza-se como uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Consiste num documento sem pormenores da atuação ao longo do ano que requer, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo (Bento, 2003). Podemos afirmar que o PA é definido como um guia orientador das aprendizagens que permite ao professor regular e adequar o planeamento de acordo com as necessidades e características dos alunos. O PA foi um dos primeiros documentos a ser elaborado e nele está integrado a primeira etapa do planeamento. Na sua elaboração, o professor deve incluir: a análise do calendário escolar e verificar o número de aulas previstas com as respetivas interrupções letivas e atividades escolares; a calendarização das matérias a abordar, respeitando a matriz curricular elaborada pelo Grupo de EF; a caracterização dos recursos disponíveis e a sua rotação de espaços (*roulement*); as diretrizes de funcionamento da escola; a caracterização e regulamento do grupo; as finalidades da EF; a caracterização da turma; o plano anual de atividades; a extensão e sequência de conteúdos das matérias; os objetivos gerais e específicos definidos, bem como as estratégias e meios metodológicos traçados para as várias matérias ao longo do ano letivo. Para a sua elaboração, o professor deve consultar e analisar o Programa Nacional de Educação Física e reger-se de acordo com as suas matérias e objetivos apresentados para a disciplina de EF e para as várias matérias.

O PA é então um documento orientador que permite ao professor consultar o planeamento das aprendizagens e atividades da turma. Este pode sofrer alterações de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na sua elaboração sentimos bastante a sua utilidade ao nível da planificação anual da disciplina de EF, conseguimos facilmente consultar informações da organização da disciplina, informações dos alunos, calendarizações das matérias e rotação de espaços. Estes fatores permitiram-nos melhorar o planeamento das matérias, observando o gosto pela sua prática e das aulas, de acordo com o espaço destinado à mesma. No entanto, observámos que alguns pontos do PA são subjetivos no decorrer do processo de aprendizagem dos alunos pois é difícil definir objetivos e estratégias numa fase tão precoce do processo, tendo sido sujeitos a várias alterações.

3.1.2 Unidades Didáticas

Como afirma Bento (2003:75), as UD “são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” e “são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”.

O planeamento da UD é uma das fases do planeamento a médio prazo e pretende facilitar a ação do docente, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para uma disciplina em específico. Este planeamento específico deve contemplar as características específicas da turma e centrar o seu processo de ensino-aprendizagem na adequação das tarefas relativo aos vários níveis de desenvolvimento do aluno, pois dentro da turma existem vários níveis de desempenho e desenvolvimento motor.

A construção e elaboração das UD segue um conjunto de normas definidas pelo NEEF, seguindo a orientação imposta pelo guia de estágio. Para a elaboração das UD, organizámos a sua estrutura de acordo com tópicos, que permitam uma consulta facilitada pelo professor e respondam às necessidades pretendidas. Desta forma, cada UD pode ter um carácter coletivo ou individual e a sua estrutura é influenciada por este carácter. Este documento consiste na construção de um instrumento portador de todas as informações fulcrais à leção de uma modalidade, fazendo referência: à história da modalidade e a sua evolução ao longo dos tempos; caracterização da modalidade, onde são abordados os objetivos e as regras básicas; descrição dos vários conteúdos abordados; caracterização dos recursos disponíveis para a sua leção; a definição de objetivos gerais e específicos a atingir no final da leção da UD, de acordo com o nível observado na

avaliação diagnóstica; a extensão e sequência dos conteúdos definidos ao longo das aulas; as várias progressões pedagógicas de exercícios aplicadas no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas; a definição de estratégias de ensino e estilos de ensino definidos para potenciar as aprendizagens dos alunos; e a avaliação dos vários momentos da UD seguindo os critérios de avaliação definidos para cada momento, inicial, intermédio e final. Estes documentos possuem um carácter aberto e flexível e podem ser adequados e reajustados no decorrer da sua implementação, de acordo com as práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos. Analisando as citações de Bento (2003) podemos observar a importância desta fase do planeamento no processo pedagógico e da possibilidade de adequar a sua metodologia relativamente aos objetivos definidos na fase inicial da sua elaboração.

Na elaboração das UD para a nossa turma, tivemos em consideração os conhecimentos abordados anteriormente e, de acordo com as várias decisões tomadas pelo NEEF e pelo Grupo de EF, definimos os vários tópicos abordados anteriormente. Na construção da UD sentimos algumas dificuldades em definir certos parâmetros.

A definição da extensão e sequência de conteúdos, os objetivos e as estratégias são algo incertas numa fase inicial do planeamento das matérias e podem não ser adequadas às necessidades reais dos alunos. Ao longo da nossa lecionação fomos avaliando a evolução das aprendizagens e verificando se estes parâmetros estavam adequados ao nível dos alunos. Na construção da primeira UD (Andebol) tivemos sérias dificuldades em seleccionar estratégias capazes de melhorar as aprendizagens dos alunos. No decorrer do nosso processo de formação, a experiência, conhecimento da turma e a experimentação ajudaram na definição dos parâmetros referidos. Podemos afirmar que após as primeiras UD foi mais fácil definir estratégias, no entanto a incerteza do cumprimento dos objetivos e da seleção dos conteúdos é algo que se mantém, embora em menor escala.

3.1.3 Planos de Aula

Segundo Bento (2003), “a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.”

O plano de aula consiste no planeamento a curto prazo, com base nas matérias, sendo definido pela estrutura que o professor tem do funcionamento da aula para que esta

cumpra os objetivos delineados. Estes documentos são também abertos e flexíveis e caracterizam-se pela orientação dos conteúdos em cada aula prevista. Na maior parte das aulas, estes documentos estão sujeitos a alterações e decisões de ajustamento justificadas pelos contextos da prática pedagógica e da imprevisibilidade das situações apresentadas.

Bento (2003) divide a aula em três momentos preponderantes para a sua prática: a parte preparatória ou aquecimento, onde são criadas situações que visam uma preparação das várias estruturas corporais para a parte principal da aula; a parte principal ou fundamental da aula, onde são aplicados exercícios que façam cumprir os objetivos propostos para a mesma; e a parte final ou retorno à calma onde são realizados exercícios que façam um retorno dos níveis normais do organismo.

Para executar esta fase do planeamento o NEEF criou um modelo orientador do plano de aula (anexo 3) e regeu-se pelas suas normas nas planificações das aulas. Na planificação de todas as aulas focámo-nos nos domínios da aprendizagem: o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socio afetivo, abordados por Bloom et al. (1956) e estabelecemos objetivos a serem cumpridos pelos alunos.

Ao longo do ano letivo fomos melhorando vários aspetos na sua elaboração e focámo-nos nos aspetos essenciais que promoviam a qualidade das aprendizagens. As reflexões críticas do orientador e dos colegas do núcleo no final de cada aula permitiram interiorizar os erros cometidos e colmatar as suas lacunas.

Analisando os vários momentos da aula, conseguimos absorver uma metodologia capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas. Na parte preparatória ou aquecimento percebemos que exercícios de curta duração e que imponham uma boa intensidade são os idealizados para este tipo de contextos. Nas matérias coletivas, seleccionámos exercícios, de duração máxima de quinze minutos, onde preparavam os vários segmentos corporais, para a parte fundamental da aula, enquanto introduzíamos e trabalhávamos conteúdos básicos, como por exemplo o passe e receção. Nas matérias individuais, o aquecimento consistiu em exercícios lúdicos com muita interação entre os alunos e foco no desenvolvimento do domínio cognitivo. Na parte fundamental da aula, seleccionámos exercícios cumpridores dos objetivos específicos e adequados às características da turma. Este momento é muito importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e requer algum esforço cognitivo na sua elaboração. Na parte final da aula visámos exercícios de retorno à calma,

recorrendo a jogos lúdicos de baixa intensidade e exercícios de alongamentos, de modo a permitir um retorno à frequência cardíaca de repouso.

A execução do plano de aula nem sempre correu como planeado. Em algumas situações, o planeamento dos exercícios teve de ser ajustado às dificuldades dos alunos. Esta característica foi notória nas matérias coletivas, onde tivemos de alterar e ajustar as condicionantes dos exercícios para que os objetivos da aula fossem cumpridos. As decisões de ajustamento são uma realidade nas aulas de EF e não estão presentes no plano de aula.

A elaboração dos relatórios e reflexões das aulas permitiu-nos perceber a qualidade da realização da aula e melhorar certos aspetos, como a organização e transição entre exercícios. No decorrer do primeiro período percebemos que pensar nas várias possibilidades de como os exercícios podem decorrer e como os podemos alterar, ajudou-nos a melhorar o seu planeamento e a sua adequação em momentos chave da aula.

3.2 Realização

É da responsabilidade do professor dominar um conjunto de competências que estimulem um clima de aprendizagem motivador para que os alunos se dediquem às tarefas e melhorem a qualidade desta. A intervenção pedagógica é a ferramenta mais importante no desempenho de qualquer docente ligado à EF e é a partir dela que o professor melhora a qualidade do processo de ensino.

De acordo com Siedentop (1983), o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve contemplar quatro dimensões que deverão estar sempre presentes e interligadas, a dimensão instrução, a dimensão gestão, a dimensão clima e a dimensão disciplina.

3.2.1 Dimensão Instrução

Esta dimensão caracteriza-se pelo conjunto de comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que se relacionam com os objetivos da aprendizagem, verbais ou não-verbais. Estes caracterizam-se pela preleção, demonstração, feedback (FB) e questionamento.

Relativamente à preleção, tentámos utilizar um discurso simples, coerente e sucinto de forma a ser facilmente compreendida e interiorizada. Recorremos à preleção nos momentos iniciais e finais da aula onde se relacionava conteúdos abordados em aulas anteriores e visávamos os objetivos pretendidos para a aula em questão. Inicialmente apresentámos algumas dificuldades em formular o discurso e em explicar as informações pretendidas, pois o discurso utilizado era pouco claro e específico. Ao longo das aulas começámos a perceber que um discurso simples e direto com uma linguagem objetiva e clara é fundamental para a compreensão das informações transmitidas. Começámos a focar a nossa instrução em pontos-chave dos conteúdos e objetivos e sentimos que a aula começou a ter uma melhor dinâmica e facilidade na compreensão dos objetivos dos exercícios. Na parte inicial das aulas, a turma apresentava alguns momentos de distração e é fundamental cativar a atenção de todos os alunos para as informações não serem distorcidas. Para tal, começávamos por adverti-los e chamá-los à atenção e, caso voltassem a fazê-lo novamente, eram destinadas tarefas como arrumar o material ou montar exercícios. Após a utilização desta estratégia, nas primeiras aulas, os alunos começaram a perceber a importância das instruções e, sempre que era dada uma instrução, eles ouviam e colocavam dúvidas. É fundamental o professor dominar as matérias e ter conhecimentos específicos que permitam intervir e superar as dificuldades apresentadas. Nas matérias em que não nos sentíamos confortáveis em lecionar, pesquisámos alguma bibliografia e abordámos professores e treinadores para que estes pudessem transmitir conhecimentos fulcrais no ensinamento das matérias. Sentimos que esta troca de ideias e experiências que realizámos com o orientador da escola, treinador de basquetebol durante vários anos, melhorou significativamente a nossa perceção dos conteúdos e a forma como deveríamos transmiti-los. Também recorremos a meios auxiliares, como imagens e vídeos, para facilitar a perceção dos conteúdos e complementar as demonstrações realizadas.

O questionamento foi utilizado nos vários momentos da aula e permitiu verificar as aprendizagens transmitidas e a compreensão dos exercícios. Esta técnica de intervenção mostrou-se muito eficaz, pois para além de estimular a constante atenção do aluno na aula, permite desenvolver o domínio cognitivo através de uma análise e reflexão sobre a pergunta colocada. Esta técnica era utilizada maioritariamente na parte final das aulas, onde fazíamos perguntas sobre a aula e verificávamos os conhecimentos aprendidos e a consolidação dos conteúdos abordados.

A demonstração é uma das técnicas de intervenção muito importantes no processo de aprendizagem dos alunos e permite mostrar de que forma o movimento deve ser executado, tendo em conta as componentes críticas que este deve respeitar. Sempre que possível, a demonstração deve ser feita pelo professor que deve assegurar que reúne as condições ideais para a realizar. Caso o professor não esteja confortável na demonstração, deve exemplificar o movimento recorrendo a um aluno e explicando de que forma este deve ser executado. Ao longo das aulas, demonstrámos sempre os exercícios planeados e completámos com instrução pormenorizada. Esta estratégia permitiu uma melhor perceção das competências e evitou perdas de tempo no começo dos exercícios. Para realizar a demonstração, tivemos o cuidado de posicionarmo-nos de forma a possibilitar a visualização de todos os alunos e de executar o movimento de vários ângulos de visão e em diferentes velocidades. O posicionamento dos alunos na observação da demonstração foi sempre pensado, evitando ao máximo distrações no momento da sua execução. Para executar os vários conteúdos das matérias abordadas, executámos várias vezes os movimentos e consultámos vídeos de forma a clarificar o movimento. Os colegas do NEEF foram uma ajuda preciosa e auxiliaram a consolidação e demonstração dos conteúdos.

O fornecimento de FB é uma das ferramentas com maior utilidade que o professor tem à sua disposição. A partir desta técnica de intervenção pedagógica, o professor consegue transmitir informações fundamentais e verificar se estas foram aprendidas e interiorizadas. Para exponenciar o processo de ensino de EF, o professor deve recorrer sistematicamente ao fornecimento de FB de forma clara e sucinta, diversificando o seu tipo e direcionando o mesmo de forma individualizada ou coletiva. Ao longo da nossa experiência como docente de EF fomos nos consciencializando da importância desta ferramenta e percebemos que, para ser facilmente compreendida, devia conter informações simples e específicas. Desta forma, fomos melhorando progressivamente a qualidade do mesmo e passámos a administrá-lo de forma sistemática e de acordo com os objetivos pretendidos para a aula. Um dos aspetos que devemos melhorar está relacionado com a transmissão de alegria e motivação no discurso no fornecimento de FB. Um professor que transmite entusiasmo e cativa os alunos nas tarefas melhora significativamente o processo de ensino e proporciona um clima pedagógico ótimo de aprendizagem. Ao longo das matérias fornecemos FB diversificado, embora a intervenção tenha sido focada, com maior frequência, no tipo descritivo e prescritivo. Nos alunos com

maiores dificuldades, fornecemos sempre FB individualizado e utilizámos palavras-chave para lembrar os aspetos fundamentais do movimento. Sempre que existiu fornecimentos de FB, foi verificado se este tinha sido útil e se a aprendizagem tinha sido consumada, fechando o ciclo do FB.

3.2.2 Dimensão Gestão

De acordo com Siedentop (1983), “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”. Completando a citação, a gestão da aula prende-se com a capacidade que o professor tem em gerir a aula, de forma a reduzir perdas de tempo desnecessárias e a estimular o empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas, reduzindo os comportamentos desviantes e fora da tarefa. Um bom planeamento e reflexão dos vários momentos da aula possibilita uma melhor gestão do tempo disponível. Quando o professor planeia a aula deve ter em consideração os exercícios que seleciona, a sequência em que os coloca e o tempo útil dos mesmos, de forma a tornar o processo eficaz e a diminuir o tempo desperdiçado em transições e organizações de exercícios.

Na organização das aulas de EF, focámo-nos no tempo útil das aprendizagens dos alunos e elaborámos algumas estratégias de forma a potenciar o tempo disponível para a prática pedagógica. Ao longo do tempo fomos criando rotinas que permitiram desenvolver esta dimensão e criar condições ótimas para o processo de ensino. Antes de cada aula preparávamos o material necessário e montávamos alguns exercícios, relembávamos a importância de começar a aula a horas, marcando algumas faltas de atraso, no início do período letivo deixámos de registar presenças no início da aula e passámos a fazer esse registo durante a realização da mesma, instruções curtas e objetivas e elaboração prévia de equipas e grupos de trabalho.

Uma das estratégias foi baseada nos ajustamentos realizados na instrução que permitiram dar a conhecer as dinâmicas da aula e proporcionaram uma gestão de maior qualidade. Os exercícios que selecionámos seguiram uma sequência de complexidade e de organização, uma vez que gerimos os recursos espaciais e materiais de forma que o tempo de transição entre exercícios fosse o mais reduzido possível. Os alunos

impossibilitados de fazer aula tiveram um papel preponderante na gestão da aula, uma vez que eram destinadas tarefas de arrumação de material, montagem de exercícios e de controle e arbitragem dos campos reduzidos.

A UD de Atletismo mostrou-se muito desafiante ao nível da gestão da aula, uma vez que aplicámos o projeto de investigação-ação e fizemos um estudo relativo às consequências no tempo de prática quando aplicado a diferenciação pedagógica. Este projeto permitiu-nos desenvolver competências capazes de lecionar duas matérias distintas e gerir de forma adequada os tempos de instrução e transição entre exercícios.

Devido à experiência como treinador de formação de Futebol estávamos familiarizados com as dinâmicas desta dimensão e não tivemos dificuldades em aplicar e direcionar os vários conhecimentos, adquiridos ao longo da nossa formação, para a gestão das aulas de EF. Realçamos a importância do professor em criar rotinas que potenciem o tempo disponível para a prática, interligando as várias dimensões abordadas com um planeamento bem pensado e elaborado.

3.3.3 Dimensão Clima/Disciplina

Estas dimensões são caracterizadas em simultâneo pois apresentam variáveis que dependem uma da outra. Uma condução de aula rigorosa, utilização de uma intervenção pedagógica direcionada às aprendizagens dos alunos e uma atitude responsável e carismática do professor são impulsionadores de um bom clima de aprendizagem e da implementação de um melhor processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Siedentop (1983) “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”. O papel do professor é vital para o bom funcionamento da aula e deve ser coerente com as regras definidas ao longo do ano letivo. Todas as decisões tomadas têm consequências no clima da aula e devem cativar os alunos a participar nas tarefas e a evitar momentos de desconcentração que originem comportamentos fora da tarefa.

No início do ano letivo estávamos bastante relutantes para com a relação professor-aluno que deveríamos construir nas nossas aulas. No decorrer do processo letivo, fomos criando interações e relações interpessoais que nos permitiram estabelecer e definir barreiras entre o professor e os alunos. Em vários diálogos feitos com a diretora de turma e com o orientador de estágio, percebemos que esta turma apresentava alguns

problemas comportamentais que poderiam condicionar o funcionamento da nossa aula. Numa fase inicial do ano letivo, estabelecemos uma boa relação aluno-professor e um clima pedagógico adequado às aprendizagens dos alunos. Apesar dos fatores referidos, os alunos estavam constantemente desconcentrados, fora das tarefas da aula, desmotivados e com comportamentos impróprios para a sala de aula.

Ao longo das aulas fomos percebendo que a proximidade de idades existente entre o professor e os alunos era consequente de uma fácil intimidade que se refletia em posturas e comportamentos desadequados para as nossas aulas. Para inverter este tipo de situações pensámos em várias estratégias capazes de melhorar o clima pedagógico da aula. Começámos por adotar uma postura de maior firmeza e uma atitude equilibrada e responsável mantendo sempre um clima de respeito mútuo e repreendendo os alunos com tarefas físicas caso desrespeitassem as regras estabelecidas. De forma a motivá-los para as tarefas da aula, elaborámos exercícios lúdicos e dinâmicos que trabalhassem os conteúdos da aula e guardávamos os últimos minutos das aulas de noventa minutos para os alunos realizarem o retorno à calma com um jogo à sua escolha.

Estas mudanças e estratégias implementadas nas nossas aulas foram importantíssimas e melhoraram significativamente o comportamento dos alunos e o clima pedagógico da aula.

3.3.4 Decisões de Ajustamento

Apesar de existir um planeamento prévio dos vários momentos das aprendizagens, por vezes é necessário tomar decisões de ajustamento de forma a melhorar a qualidade das aprendizagens. Estas decisões de ajustamento regem-se pelos três indicadores do planeamento feito pelo professor: o plano anual, as unidades didáticas e o plano de aula.

Ao longo do ano letivo fomos ajustando o PA de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo estas alterações sido notadas ao nível da adequação dos conteúdos e objetivos específicos para a UD de Andebol. Através das reflexões realizadas pelo NEEF, fomos percebendo a evolução dos alunos e ajustando o processo de ensino-aprendizagem às aprendizagens dos alunos.

O professor deve estar consciente do carácter aberto e flexível que caracteriza os planos de aula e as matérias e deve estar preparado para tomar decisões adequadas de acordo com o contexto das situações apresentadas. Durante a lecionação das nossas aulas

de EF tivemos de tomar algumas decisões de ajustamento que não foram previstas na fase pré interativa da aula. O planeamento da aula recai sobre vários detalhes, um deles é o número de alunos aptos a fazer aula prática e, caso falte algum, condiciona o funcionamento dos exercícios planeados e requer ajustes nos mesmos. A formulação e estruturação das equipas durante os exercícios também sofre alterações ao longo das aulas. Nas aulas reformulámos regularmente as equipas e os grupos de trabalho justificado pela diferenciação e equilíbrio de níveis entre equipas e para evitar comportamentos fora da tarefa. Apesar de um exercício ser bem planeado e pensado em casa, no contexto real pode não resultar da forma imaginada e requer que o professor tenha a capacidade de refletir e agir em conformidade do bom funcionamento do exercício, ajustando e moldando os seus critérios de êxito e progressões para que este cumpra o objetivo pretendido.

3.3.5 Reflexões Pós-Aula

No final de cada aula lecionada pelo NEEF era realizada uma reflexão crítica liderada pelo orientador de estágio Professor João Moreira. Nestas reflexões era tecida uma crítica construtiva relativo ao planeamento e funcionamento da aula de EF. Cada um comentava o planeamento da aula, as dimensões inerentes à intervenção pedagógica e as decisões de ajustamento tomadas ao longo da aula. Estas reflexões permitiram uma melhor aprendizagem e perceção dos aspetos a melhorar, bem como possíveis opções às decisões tomadas. No decorrer deste processo fomos registando as dificuldades que íamos sentindo e trabalhámos para desenvolver estas carências, recorrendo a estratégias e sugestões dos colegas.

3.3.6 Observações de Aula

Foi definido pelo NEEF a observação mínima de uma aula semanal de um colega do Núcleo e uma observação mínima mensal de uma aula do professor orientador. Apesar de termos definido apenas uma observação semanal, todos os elementos do núcleo assistiram com regularidade às aulas dos colegas. Quando estamos a observar uma aula de EF, conseguimos ter noção de vários pormenores que não conseguimos observar na leção das nossas aulas. Estas observações foram fulcrais no nosso processo de

formação como professores de EF e permitiram identificar e corrigir pequenas lacunas nas nossas aulas.

3.3 Avaliação

De acordo com o Decreto – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno”. A avaliação caracteriza-se como um processo de recolha de informação das aprendizagens ao longo do percurso escolar onde é verificado o trabalho desenvolvido pelo aluno e o empenho depositado nas tarefas da aula.

Segundo Bento (1998) a avaliação é realizada nos domínios cognitivo, socio afetivo e psicomotor. O primeiro domínio aborda os conhecimentos teóricos dos conteúdos aprendidos nas UD, desde a caracterização da disciplina a conhecimentos tático-técnicos das matérias. O segundo domínio determina as atitudes e valores realizados ao longo das aulas, por exemplo a assiduidade, pontualidade e comportamento. O último domínio visa as aprendizagens ao nível da aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

O processo avaliativo é dividido em três momentos pedagógicos distintos e cada um tem a sua função, segundo Carreiro da Costa et al. (1985). Estes momentos são divididos em: avaliação diagnóstica (realizada no início da UD), a avaliação formativa (realizada ao longo das aulas) e a avaliação sumativa (realizada no final da UD).

3.3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) caracteriza-se pela identificação do nível inicial da turma numa determinada matéria. Esta avaliação tem como objetivo identificar o nível das aprendizagens dos alunos e planear todo o processo de ensino que permita desenvolver ao máximo estas aprendizagens, de acordo com as necessidades dos alunos.

De acordo com a matriz curricular elaborada pelo Grupo de EF, foram selecionadas as matérias a abordar e realizada a AD no início de cada UD. Esta observação diagnóstica foi realizada com o auxílio de grelhas, construídas pelo NEEF, que permitissem identificar o nível dos alunos através de conteúdos estrategicamente

definidos. Esta grelha contemplava os níveis de execução dos conteúdos que variavam entre: 1- não executa, 2 – executa com alguma dificuldade e 3 – executa bem. Após observados e registados os conteúdos eram definidos os níveis em que os alunos se encontravam, podendo variar entre o nível introdutório, nível elementar ou nível avançado. Durante as primeiras observações diagnósticas das matérias nem sempre foi possível registar todos os dados pretendidos devido ao número excessivo de conteúdos que tínhamos de observar, no entanto com o decorrer do tempo fomos especificando os conteúdos fundamentais e facilitando esta observação.

Após a reflexão da AD começava a construção da UD onde era planeado todo o processo de ensino-aprendizagem dessa matéria. Apesar da reflexão diagnóstica, esta avaliação é incerta pela possibilidade do planeamento realizado, como a extensão e sequência de conteúdos, não ser adequado às capacidades reais dos alunos. No entanto, com o decorrer do tempo fomos tendo noção da evolução das capacidades dos alunos e este processo tornou-se mais eficaz.

Os exercícios escolhidos para realizar esta observação diagnóstica eram compostos por situações de jogo reduzido, no caso das matérias coletivas e por uma sequência de movimentos e progressões, no caso das matérias individuais.

3.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa (AF) é caracterizada como o processo de avaliação intermédio das aprendizagens. Este tipo de avaliação é muito importante porque permite verificar se o planeamento feito para a turma está a ser adequado e se necessita de ser reestruturado e ajustado às necessidades reais dos alunos. Através da sua análise, o professor consegue verificar a qualidade do processo de ensino e modificá-lo de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, fazendo cumprir os objetivos definidos na AD.

Nas nossas aulas de EF não definimos um momento específico para realizar esta avaliação e adotámos uma observação sistemática e regular no desenvolvimento das aprendizagens ao longo das aulas. A AF incidiu sobre os domínios citados por Bento (1998), o domínio cognitivo, o domínio psicomotor e o domínio socio afetivo. Para registar estas observações elaborámos uma grelha orientadora com os vários domínios e utilizámos uma escala de um a cinco para os avaliar. Estes níveis de avaliação variam entre: 1-muito insuficiente, 2- insuficiente, 3 – suficiente, 4 – bom e 5 – muito bom. Esta

avaliação complementa a avaliação sumativa e a eficácia das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, proporcionando uma avaliação justa e de acordo com a evolução realizada. De outra forma, a avaliação ficava resumida a um momento e podia resultar num processo injusto e desadequado com as aprendizagens reais dos alunos.

A organização da disciplina, nomeadamente a periodização por blocos, permitiu ter tempo suficiente para lecionar as matérias e realizar esta avaliação. Durante a AF percebemos se o planeamento do processo de ensino está a ser adequado e se necessita de ser reajustado. Na UD de Basquetebol observámos que os lançamentos não estava devidamente consolidados, posto isto ajustámos a sequência dos conteúdos e fomentámos a sua consolidação nas aulas seguintes. Na nossa opinião esta avaliação é a mais preponderante no processo avaliativo do aluno e na percepção da eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

3.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) é caracterizada como o último momento da avaliação e ocorre no final de cada UD. Na AS são verificadas as aprendizagens desenvolvidas ao longo das aulas e é atribuído uma classificação em função do desempenho dos conteúdos abordados. Esta avaliação constitui um balanço final da UD, ou do período letivo e pode ter uma componente prática e teórica. No caso das nossas aulas, decidimos avaliar as aprendizagens recorrendo apenas à componente prática e, só em situações específicas, realizar uma avaliação teórica, como é o caso dos alunos com atestados que impedem a prática da aula.

A reflexão sumativa realiza um balanço geral sobre o processo de ensino-aprendizagem e verifica o cumprimento dos objetivos propostos e a adequação do processo de ensino utilizado.

Nas matérias coletivas definimos conteúdos específicos para observar e efetuámos o preenchimento de uma ficha de registo com o nível de execução dos mesmos. Para realizar esta observação seleccionámos exercícios de jogos reduzidos em que os alunos repetiam várias vezes os conteúdos. Nas UD de Aeróbica e Ginástica Acrobática planeámos a avaliação com a apresentação de coreografias grupais onde era observado o desempenho dos vários conteúdos de forma individualizada.

Para a realização desta avaliação definimos os critérios de avaliação de acordo com os objetivos definidos, presentes no Programa Nacional de Educação Física e utilizámos uma escala de um a cinco. A escala utilizada é pouco abrangente e não permite diferenciar com maior pormenor o nível dos alunos. Consideramos muito importante a realização da autoavaliação no final de cada período letivo, no sentido de estimular o aluno a refletir sobre o trabalho feito ao longo das aulas, realçando a importância do seu desempenho e da disciplina de EF.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE REFLEXIVA DAS ÁREAS CURRICULARES INTEGRANTES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

4.1 Organização e Gestão Escolar

No âmbito do EP foi-nos proposto assessorar um cargo de gestão intermédia, onde era feito o acompanhamento, ao longo do ano letivo, ao professor desse cargo. Dentro do sistema escolar as escolhas dos cargos de assessoria eram bastante vastas e interessantes, no entanto, decidimos realizar a assessoria ao cargo de diretor de turma (DT) pela sua utilidade no futuro e por uma melhor compreensão do acompanhamento que é feito às turmas em contexto escolar. Futuramente podemos vir a ser colocados como professores de EF numa escola e é importantíssimo entender todas as burocracias inerentes ao cargo de diretor de turma para quando nos for destinado este cargo, sabermos todas as suas funções e métodos de atuação perante as situações apresentadas.

O início desta assessoria começou com a elaboração de um projeto de assessoria com o objetivo de perceber as várias funções e competências do diretor de turma e estabelecer objetivos e tarefas a desenvolver enquanto assessor do cargo. Este projeto permitiu-nos consciencializar do papel complexo do cargo descrito nos regulamentos das escolas e perceber que a sua atuação vai muito além do contexto escolar em que o aluno está inserido.

Ao longo do ano letivo percebemos que o cargo de DT lida com situações muito delicadas e importantes nas organizações escolares. Para além de lidar com bastante burocracia, é o DT que realiza a ponte entre o contexto escolar e o contexto familiar dos alunos. O contato com os Encarregados de Educação é bastante frequente quer por via telefónica quer por reuniões agendadas para lidar com situações ocorridas. A nossa assessoria permitiu-nos viver toda a dinâmica inerente ao cargo e realizar algumas funções de auxílio ao DT. Enquanto assessor realizámos as seguintes tarefas:

- Caracterização e apresentação da turma na reunião do conselho de turma;
- Atualização do dossiê de turma;
- Auxiliar e preparar reuniões dos conselhos de turma;
- Presenciar reuniões com Encarregados de Educação;

Ao longo do ano letivo fomos interagindo e dialogando com alguns diretores de turma e percebemos que é um cargo pouco desejado pelos professores devido ao aumento da carga horária e da burocracia inerente à sua função, não lhes sendo dado nenhuma regalia extra pela execução do cargo. Este cargo é muito importante para a escola e para os alunos da turma, pois é o DT que resolve todos os seus problemas e interage com os vários contextos em que o aluno está inserido.

4.2 Projetos e Parcerias Educativas

Esta área curricular surge no âmbito da realização do EP e tem como objetivo a realização de duas ações, destinadas à população escolar, pelo NEEF. As atividades escolhidas pelo núcleo foram o “Corta-Mato Escolar” e o “Torneio de Street Basket 3x3”. A escolha destas atividades prendeu-se com a diversificação dos processos de organização e realização correspondentes a cada atividade. Para cada uma das atividades foi necessário gerir recursos diferentes e desenvolver competências para dois tipos de organização diferentes. Esta decisão tomada pelo núcleo foi muito enriquecedora no nosso processo de formação enquanto docentes e permitiu-nos perceber as várias realidades e competências necessárias na envolvimento de toda a logística.

Esta área curricular mostrou-se bastante enriquecedora e importante no nosso desenvolvimento como professores de EF, pois a organização de eventos escolares é uma realidade nas escolas e deve estar presente nos currículos dos professores de EF. Estas atividades permitiram-nos comunicar e interagir com vários órgãos da gestão escolar (direção da escola, secretaria e Grupo de EF) e com responsáveis ligados à área do desporto na Câmara Municipal da Lousã. Apesar do enorme esforço e trabalho que todos os elementos do núcleo sentiram, esta área foi bastante proveitosa, em todas as fases da sua organização, e permitiu-nos aprender a organizar eventos de grandes dimensões para a população escolar.

CAPÍTULO V - APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

5.1 Apresentação do Tema Problema

O tema escolhido para realizar o aprofundamento empírico do tema problema foi “*O ensino da Educação Física através da Aprendizagem Cooperativa*”. Neste estudo pretendemos analisar que efeitos esta metodologia de aprendizagem cooperativa (AC) tem nas competências sociais e percepção de competência motora dos alunos.

5.2 Pertinência do Tema

O sistema de ensino tradicional é caracterizado por incutir individualismo e competição entre os alunos, ignorando a necessidade de desenvolver as relações sociais no meio escolar. Da pesquisa do tema observamos que vários estudos, onde a AC é aplicada, reportam evoluções no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas com grande utilidade na formação e educação dos alunos e na sua preparação para o mercado de trabalho.

Diaz-Aguado (2000) afirma que a aprendizagem em ambientes cooperativos tem mais vantagens comparativamente a outras metodologias centradas no professor e que valorizam os conteúdos. Os estudos já realizados sobre a AC fazem referência ao aumento da autonomia, responsabilidade, trabalho de grupo e, principalmente, ao aumento das relações positivas entre os alunos.

Ao longo do ano letivo fomos observando que os alunos demonstravam carências ao nível das interações sociais, evitavam interagir com determinados colegas e não socializavam fora da sala de aula, isto originava constantemente discordâncias e discussões pelas mais variadas razões. Estes fatores motivaram-nos a investigar uma metodologia de ensino capaz de estimular as interações sociais entre os alunos e de melhorar o processo de ensino-aprendizagem das nossas aulas, é neste seguimento que surge este estudo.

5.3 Enquadramento Teórico

5.3.1 Conceito e caracterização da aprendizagem cooperativa

A AC é formada por um conjunto de vários pensamentos pedagógicos que foram sofrendo alterações ao longo dos séculos. Esta metodologia começou a ser pensada e caracterizada pelo autor Andrew Bell, no século XVI, que começou a formular o processo de ensino com trabalho a pares entre os alunos, onde os alunos com maiores dificuldades trabalhavam e cooperavam com os alunos mais capacitados e desenvolvidos. É nos Estados Unidos da América que surge a necessidade de reformular as práticas pedagógicas consequentes dos problemas de discriminação étnicos, consequentes da multiculturalidade apresentada nas turmas. Estes problemas criaram a necessidade de desenvolver um método de ensino capaz de solucionar os problemas criados pela diversidade de alunos referida e, é então que se começa a pensar na AC como solução a este problema.

O ensino presente na maioria das Escolas coloca o professor no centro da sala de aula como transmissor de conteúdos e conhecimentos, estimulando os alunos a ter uma ação passiva sobre o seu processo de aprendizagem. Um dos objetivos desta metodologia passa por colocar o aluno como figura central do processo de aprendizagem. Analisando a definição de AC, podemos observar a multiplicidade de definições elaboradas por vários autores. Lopes e Silva (2009) definem a AC como “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas criando uma atmosfera de realização” e defendem ainda que “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. Podemos verificar que a AC pode ser entendida como uma estratégia de ensino onde os alunos trabalham e interagem entre si, com o objetivo de maximizar as suas aprendizagens num determinado tema, cooperando de forma a todos alcançarem o mesmo objetivo. Esta estratégia procura estimular a cooperação entre alunos formatados pelo ensino tradicional a afastarem as aprendizagens individualistas e competitivas, recorrendo ao trabalho de grupo para ultrapassar os desafios propostos. Sanches (2005) defende que “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o

desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.”. Desta forma, podemos verificar que a aplicação do método de AC promove o sucesso escolar do aluno e desenvolve várias competências sociais, com a formação de pequenos grupos de trabalho, promovendo aspetos de cooperação fundamentais para as aprendizagens dos alunos, orientados por um professor reflexivo relativo aos princípios básicos em que esta metodologia deve incidir para que a aprendizagem seja, de facto, cooperativa.

5.3.2 Os métodos da Aprendizagem Cooperativa

A AC tem sido muito estudada e desenvolvida no decorrer dos anos e foram surgindo vários métodos de aprendizagem baseados nos seus princípios básicos. Como abordado anteriormente, podemos verificar que muitos destes métodos foram desenvolvidos e aplicados em escolas americanas devido a problemas multiculturais que se faziam sentir no seu sistema de ensino. Bessa e Fontaine (2002) abordaram os seguintes métodos de AC:

- *Learning Together* ou aprendendo juntos
- *Jigsaw* ou método dos puzzles
- *Jigsaw II* ou método dos puzzles II
- Investigação de grupo
- STAD – *Student Teams Achievement Divisions* (grupos de trabalho para o sucesso)
- TGT – *Team-Games Tournaments* (método dos torneios em equipa)

5.3.3 Os grupos da Aprendizagem Cooperativa

A AC é definida pelo trabalho entre grupos heterogéneos de capacidades e baseia-se nos métodos e estratégias que estes utilizam para completar uma determinada tarefa. Para aplicar a AC e estimular o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos temos de ter em consideração certos parâmetros na formação dos grupos de trabalho, não basta juntar os alunos em grupos e esperar que estes cooperem entre si.

Lopes e Silva (2009) consideram que existem três tipos de grupos de AC: grupos de aprendizagem cooperativa formal, grupos de aprendizagem cooperativa informal e grupos cooperativos de base. Os grupos de aprendizagem cooperativa formal têm uma duração compreendida entre uma hora a várias semanas de aulas. Nestes grupos os alunos cooperam e trabalham entre si para atingirem objetivos comuns, assegurando que todos os elementos do grupo completam a tarefa. Os grupos informais de aprendizagem cooperativa têm um prazo de tempo muito curto, que pode ir entre poucos minutos até uma aula inteira. Estes grupos caracterizam-se por uma prática de ensino direto, onde é assegurado, pelo professor, as aprendizagens da matéria abordada. Para o fazer, o professor pode criar uma discussão, de poucos minutos, entre pares de alunos, onde assegura que os alunos realizaram o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar o conhecimento nas suas estruturas concetuais. Os grupos cooperativos de base têm um funcionamento de longa duração, aproximadamente um ano e são grupos de aprendizagem heterogéneos, com elementos permanentes, tendo como principal objetivo possibilitar que os seus membros deem uns aos outros apoio, ajuda, estímulo e auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar.

O tempo de duração dos grupos dependerá do objetivo pretendido para realizar uma determinada tarefa. Na AC é fundamental que o grupo coopere e obtenha bons resultados e é da função do professor medir o desempenho do grupo e agir em conformidade com os objetivos pretendidos, não sendo aconselhável dismantelar um grupo numa fase inicial do processo. É necessário que os alunos aprendam e desenvolvam competências sociais que resultem na resolução dos problemas entre os elementos do grupo.

A dimensão do grupo está diretamente relacionada com a capacidade de interação e observação que o aluno tem de todos os elementos do grupo, não havendo uma dimensão ideal para um grupo neste método de ensino. O tempo destinado para a realização da tarefa deve influenciar a dimensão do grupo, sendo que quanto menor o tempo destinado para a tarefa menor deverá ser o grupo de trabalho.

5.3.4 A importância e vantagens da aplicação da Aprendizagem Cooperativa

No desenrolar dos anos, a AC tem vindo a assumir uma posição importante nas propostas teóricas de estruturação do ensino, provando o seu valor formativo

comparativamente ao sistema de ensino tradicional, incidente numa aprendizagem individualista e competitiva que ignora competências fundamentais no processo de formação dos alunos. É necessário recorrer a este método de ensino para desenvolver competências sociais, como saber dialogar e respeitar os ideais dos outros, que proporcionem uma melhor integração na sociedade. A resolução de tarefas em grupo fomenta a autonomia, o sentido de responsabilidade e a ajuda do aluno para com o seu grupo de trabalho. A AC tem um papel preponderante na multiculturalidade e diversidade de competências existentes nas turmas pois, para além de melhorar o relacionamento entre os alunos, a sua aplicação influencia o clima pedagógico da aula e promove um maior envolvimento nas tarefas, resultante numa maior motivação para aprender.

A AC não incide unicamente no desenvolvimento de competências sociais, também estimula o desenvolvimento de capacidades cognitivas, relativo às aprendizagens de conteúdos específicos e de raciocínio utilizado na resolução de tarefas. A partilha de conhecimento e experiência entre os elementos do grupo estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias da discussão e do debate.

5.3.5 O papel do professor na Aprendizagem Cooperativa

A AC pretende retirar o professor do centro da ação educativa e fomentar uma maior autonomia e independência nos processos de aprendizagem aos alunos. Para que isto aconteça, o professor deverá reger-se por um conjunto de competências e funções que visam a cooperação entre os grupos de trabalho. De acordo com Freitas e Freitas (2002), as funções que o professor deverá seguir são:

- Especificar os objetivos do trabalho e garantir a sua compreensão por parte dos alunos;
- Tomar decisões que assegurem a aplicação da aprendizagem cooperativa;
- Valorizar o trabalho de cada elemento do grupo
- Caso o grupo não esteja a cumprir os objetivos, intervir com a adoção de medidas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- Avaliar o trabalho do grupo

5.4 Metodologia

O presente estudo foi aplicado à turma C do 8º ano da Escola Secundária da Lousã, constituída por 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade). Na disciplina de EF, os alunos apresentam um aproveitamento satisfatório e gostam, na sua generalidade, da disciplina. As modalidades preferidas são Futebol e Voleibol e as que menos gostam são Ginástica e Natação.

Durante a nossa ação docente pudemos observar o fraco relacionamento social dentro da turma e a falta de empenho na realização das tarefas. Estas condicionantes foram notadas com maior frequência quando lecionámos a UD de Ginástica Acrobática, sinalizada como uma das que menos gostam de praticar.

Posto isto, decidimos realizar um estudo onde fosse aplicado um método de ensino capaz de estimular uma melhoria nas interações sociais dos alunos e potenciase o desenvolvimento das suas aprendizagens nas aulas de EF.

O estudo é então definido pela aplicação do método de ensino por AC nas aulas de uma UD e a análise dos seus efeitos ao nível das interações sociais dos alunos e da sua perceção de competência motora relativo aos conteúdos abordados.

5.4.1 Implementação da aprendizagem cooperativa

A matéria nuclear que seleccionámos para aplicar este método de ensino foi a Dança. Segundo a matriz curricular (anexo 1) elaborada pelo grupo de EF da escola, era possível lecionar vários estilos de danças. Dentro destes estilos escolhemos a Aeróbica, esta escolha prendeu-se com o facto de nos sentirmos mais confortáveis e confiantes no ensino dos seus conteúdos e por ter sido abordada durante o nosso percurso académico. A Aeróbica pareceu-nos ideal para aplicar os princípios básicos da AC, de acordo com as componentes que pretendemos observar.

Dos estudos relativos à aplicação da AC, podemos observar que a sua duração deverá ter em conta o tipo de grupo formado e a objetividade do método. De acordo com estes estudos, definimos um total de catorze aulas distribuídas por cinco semanas, onde cada aula tinha a duração de quarenta e cinco minutos.

Após definir a matéria e o seu tempo de leção, preparámos a UD de Aeróbica em função dos princípios da AC. De acordo com a AD, definimos a extensão e sequência

de conteúdos da disciplina, onde tivemos em conta o nível apresentado pelos alunos. Nesta seleção de conteúdos fomos ambiciosos e tentámos elevar o desafio das tarefas que íamos apresentar em função da sua complexidade.

Na formação dos grupos tivemos em conta os três tipos de formação de grupos e estruturámos grupos de aprendizagem cooperativa formais, onde cada grupo tinha entre quatro a cinco elementos heterogéneos em género e capacidades, tal como referem Lopes e Silva (2009).

No processo de planeamento da UD foi fundamental definir estratégias que visassem o cumprimento dos objetivos pretendidos com a aplicação deste método de ensino. E, desta forma, definimos as seguintes estratégias:

- Fichas orientadoras com as tarefas pretendidas para a aula;
- Disposição dos grupos na sala de aula de forma a conseguir intervir e controlar a turma;
- Apresentação das tarefas desenvolvidas por cada grupo no final da aula;
- Incluir música nas aulas;
- Recorrer a vídeos e imagens para demonstrar conteúdos;
- Utilizar os alunos como agentes de ensino nas coreografias realizadas para toda a turma;
- Ter sempre presente argumentos de valor formativo para promover o envolvimento nas tarefas;

No planeamento das aulas procedemos à sua divisão em vários momentos. As de 90 minutos em dois momentos: um primeiro que comandávamos mais diretamente e transmitíamos os conteúdos com recurso a coreografias grupais e exercícios analíticos; e um segundo momento, onde destinávamos tarefas comuns para os grupos resolverem e em que adotávamos um papel mais orientador das suas aprendizagens.

5.4.2 Procedimentos de recolha e análise de dados.

Este estudo é do tipo teste-reteste. Para tratamento dos dados usámos o programa estatístico IBM SPSS versão 25 e foi utilizado a média e a estatística descritiva. Neste estudo foi usado o teste não paramétrico de Wilcoxon para a estatística inferencial. A

recolha de dados foi feita com recurso a técnicas de observação participante e inquérito por questionário.

A observação participante tem como objetivo verificar e registar a perceção das competências que os alunos tiveram de acordo com a nossa apreciação da evolução do seu aproveitamento. Esta observação foi feita de acordo com a comparação da proficiência de três gestos técnicos realizados na primeira e última aula da UD. O registo foi realizado por nós, com recurso a vídeo e foi registado em fichas de observação (anexo 4) estruturadas com os três gestos técnicos e as competências observadas em cada um deles. A escala de observação era composta de 1 a 3, onde 1 - não faz, 2 - suficiente e 3 - faz muito bem. Os gestos técnicos foram seleccionados respeitando uma complexidade crescente, o primeiro é o “Passo em V”, o segundo “Passe e toca” e o terceiro o “Passo cruzado”

O inquérito por questionário foi usado para avaliar de que forma a aplicação do método de ensino de AC tinha implicações nas interações sociais dos alunos. Optámos por fazer uma adaptação do questionário *Escala de Benefícios da Aprendizagem Cooperativa* (Lopes e Silva, 2014), de acordo com o objetivo do nosso estudo. O questionário (anexo 5) estrutura-se em torno de 12 itens numa escala de resposta compreendida de 1 a 10 (1 – discordo totalmente... 5 – não concordo nem discordo... 10 – concordo totalmente). Os itens estão agrupados por dimensões relativos à qualidade das aprendizagens, ao relacionamento com os colegas e à sua atitude na realização das tarefas. O questionário foi aplicado na primeira e na última aula da disciplina e comparámos os resultados obtidos, verificando as variações das respostas dos alunos na primeira e na segunda aplicação.

5.5 Resultados – Apresentação e discussão

O estudo analisou os efeitos da aprendizagem cooperativa nas aulas de EF relativo à perceção das interações sociais dos alunos e da apreciação da evolução das suas aprendizagens e estes foram os resultados obtidos:

Tabela 1 – Análise das interações sociais

Dimensão		1 ^a Aplica ção Média	2 ^a Aplica ção Média	α
Qualidade das aprendizagens	1. Sinto que desenvolvo as minhas capacidades e aprendo mais coisas	7,89	8,11	0,547
	2. Sinto que aprendo com maior facilidade	7,84	7,83	
Relacionamen to com os colegas	3. Discuto e partilho ideias com os colegas do grupo	7,68	8	0,067
	4. Ouço e respeito as ideias dos meus colegas	7,68	7,66	
	5. Ajudo e coopero com os meus colegas de modo a facilitar as nossas aprendizagens	7,31	6,88	
	7. Confio nas capacidades dos meus colegas	8,31	6,22	
	8. Sei dialogar com os meus colegas e respeito as suas críticas	7,78	6,61	
	12. Sinto que o meu trabalho é valorizado pelos meus colegas	6,52	6,05	
Atitudes	6. Sou responsável e cumpro as tarefas da aula	8,31	7,22	0,686
	9. Contribuo para o sucesso das tarefas propostas	8,05	7,94	
	10. Sou empenhado e preocupado com as tarefas da aula	7,63	7,66	
	11. Sinto-me motivado para realizar as tarefas pretendidas	8,31	7,83	

A tabela 1 representa as duas aplicações de questionários. Na tabela podemos observar as médias de resposta de cada item e a significância estatística das diferenças ao nível da dimensão a que pertencem os itens. A relação entre as dimensões do questionário é moderadamente forte uma vez que apresentam variações análogas nos valores apresentados. Na dimensão da qualidade das aprendizagens, 1 dos 2 itens, apresentam um *score* negativo. Na dimensão do relacionamento com os colegas, dos 6 itens apresentados, 4 apresentam piores *scores*. Na dimensão das atitudes, dos 4 itens apresentados, 3 apresentam *scores* negativos. Observando os dados da tabela podemos observar que existiram diferenças nas médias obtidas entre a primeira e a segunda aplicação nos itens do questionário e foram registados valores de significância sempre superiores ao valor padrão de 0,05, pelo que não se verificam diferenças com significado estatístico.

Observando outros estudos idênticos podemos aferir o impacto positivo que a AC teve nas aprendizagens sociais dos alunos das amostras. Os resultados obtidos nesses

estudos foram sempre bastante positivos e provaram a importância e benefícios que este método de ensino produz nas capacidades sociais dos alunos através do trabalho cooperativo (autonomia, responsabilidade, respeito, ajuda mútua). Na realização deste estudo os resultados esperados seguiam a mesma linha de resultados obtidos, no entanto, não foi o que aconteceu. Os valores de significância são superiores a 0,05, isto significa que não existiu evolução nas competências sociais estudadas.

Uma das limitações deste estudo está relacionada com a falta de valores discriminativos no que respeita a diferenças de género e idade. A literatura indica que quanto mais novos forem os participantes da amostra melhores representações irão ter nos resultados das dimensões num curto espaço de tempo. Sendo que aplicámos o estudo a uma turma de 3º ciclo, com alunos a apresentarem mais que uma reprovção, poderá significar que é necessário aplicar a AC durante um período de tempo maior para se registar efeitos significativos nas perceções sociais dos alunos. O género dos alunos influencia os resultados obtidos, na medida em que estes estudos provam que a perceção social das raparigas apresenta piores *scores* comparativamente com os rapazes.

Apesar de termos obtido um resultado não positivo, relativo aos objetivos pretendidos, acreditamos que o modelo foi bem aplicado e teve impacto nas interações sociais entre os alunos desta turma. O facto de termos colocado os alunos numa situação de confronto e necessidade de interação entre eles, num curto período de tempo, pode não ter sido encarada com a seriedade necessária, pois a AC nesta faixa etária promove maior esforço e relações mais positivas num período de tempo maior, comparando com alunos do 2º ciclo. Considerando os vários contextos em que a escola está inserida e as características da turma, pensamos que a médio-prazo, mais de cinco semanas, os resultados começavam a ser visíveis nos dados recolhidos.

Estes fatores alteram os níveis de concentração e foco nas tarefas e, apesar de termos explicado o motivo dos inquéritos e a sua importância, podem ter sido adulterados por estes fatores. Outro motivo está relacionado com a realização da primeira aplicação do inquérito, onde muitos alunos responderam valores elevados na escala apresentada. Como os alunos não tinham qualquer referência da AC e dos seus princípios, podem ter realizado a primeira aplicação deste inquérito de forma não correspondente à realidade.

Os valores apresentados em nada reprovam o valor formativo e as potencialidades que este método de ensino representa. Consideramos que todas as decisões tomadas no

planeamento da UD de Aeróbica foram adequadas e de acordo com os objetivos estipulados para a aplicação da AC.

Tabela 2 – Perceção de competências motoras

Gestos técnicos	Observação inicial	Observação final	α
	Média	Média	Significância
Proficiência “Passo em V”	1,36	2,63	0
Proficiência “Passe e toca”	1,52	2,31	0,001
Proficiência “Passo cruzado”	1,36	2,15	0,002

Na tabela 2 está representado a observação da proficiência dos gestos, em média, na primeira e última aula. No “Passo em V” a média da observação inicial e final da execução do gesto era de 1,36 e 2,63, respetivamente, verificando-se um aumento da média da primeira para a segunda observação. O valor da significância é 0, pelo que não se verificam diferenças com significado estatístico.

No “Passe e toca” foram registados valores médios de 1,52 na primeira observação e de 2,31 na segunda observação. Podemos verificar um aumento da média da primeira para a segunda observação. O valor da significância é de 0,001, pelo que não se verificam diferenças com significado estatístico.

No “Passe cruzado” é verificado um valor médio de 1,36 na primeira observação e de 2,15 na segunda observação. É também verificado um aumento da média da primeira para a segunda observação. O valor da significância é de 0,002, pelo que não se verificam diferenças com significado estatístico.

Analisando as tabelas podemos verificar as semelhanças presentes nos gestos técnicos. Em todos os gestos existe um comportamento crescente da média da primeira para a segunda observação. Estas características refletem a evolução das aprendizagens dos alunos na execução dos gestos técnicos observados. Os resultados obtidos foram de acordo com os resultados esperados e mostram o desenvolvimento na execução dos gestos. Em determinadas condições (olhando ao respeito de alguns pressupostos didáticos – adequação de tarefas, densidade motora, feedback, etc.) a opção pela AC não compromete a qualidade das aprendizagens ao nível das habilidades motoras.

A evolução do nível de execução dos gestos é provado com a aplicação deste método de ensino. A constante repetição foi um fator preponderante para a evolução destas aprendizagens. A introdução de progressões do gesto permitiu desenvolver, com maior rigor, as suas aprendizagens e automatizar a sua execução. Esta estratégia impulsionou várias capacidades coordenativas notórias com a utilização dos membros superiores na segunda observação.

5.6 Síntese conclusiva

Com a realização deste estudo podemos retirar várias conclusões relativas ao método de ensino da AC. As limitações inerentes ao estudo, como referidas na discussão dos resultados, podem influenciar a generabilidade dos dados recolhidos. O tamanho da amostra é limitador da validade do estudo, pois não permite ter uma maior heterogeneidade entre os alunos e quantidade de experiências. A duração do período de aplicação da AC não foi adequada, sendo necessário maior tempo de aplicação para obter resultados conclusivos.

Este estudo conclui que a AC tem efeitos positivos na perceção de competências motoras dos alunos e, contrariamente ao pretendido, não tem efeito nas suas competências sociais. Podemos afirmar que a perceção de competências motoras prova a qualidade do processo de ensino-aprendizagem deste método de ensino. Relativamente ao desenvolvimento das interações sociais dos alunos, concluímos que a aplicação deste método de ensino não cumpriu com os objetivos pretendidos. Durante as aulas observámos grupos a cooperarem e a trabalharem entre si para completar as tarefas da aula, grande autonomia e sentido de responsabilidade, debates e reflexões de estratégias para as conseguir resolver. Estes fatores deveriam estar refletidos nos dados recolhidos e consequentemente nos valores calculados, tendo-se mostrado inconclusivo.

Posto isto, voltamos a referenciar a importância da AC nos sistemas de ensino e os seus benefícios nos processos de formação dos alunos enquanto indivíduos da sociedade. As competências sociais são, cada vez mais, uma realidade nos mercados de trabalho e são colocadas em segundo plano pelo sistema de ensino que vigora atualmente nas nossas escolas.

6 Conclusão

O EP foi uma experiência bastante enriquecedora que nos marcou bastante ao nível profissional e pessoal. Este ano ficou marcado por várias mudanças que superaram todos os receios e expectativas criadas inicialmente. Esta etapa foi determinante na nossa formação como professores de EF, pois permitiu-nos vivenciar um conjunto de experiências e aprendizagens que desenvolveram competências essenciais de um professor autónomo, responsável e preocupado com as aprendizagens dos alunos. Consideramos que este ano ficou marcado por um crescimento pessoal tremendo consequente de todos os desafios ultrapassados e por todos os valores éticos, sociais e afetivos adquiridos ao longo do EP. Ao concluir este ano letivo temos consciência da importância do papel do professor de EF na escola e de todas as funções inerentes à sua profissão.

Como professores iremos ter sempre presente a necessidade de melhorar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o sempre às necessidades reais dos alunos, de forma a elevar a qualidade das aprendizagens. Com todo o esforço e dedicação empregues neste ano letivo, temos consciência do valor e importância que este EP representa, o que nos transmite muito orgulho e recompensa por todos os desafios ultrapassados.

7 Referências bibliográficas

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA

Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.

Carreiro da Costa, F. et al. (1985). *Ensino Superior: Que Concepção de Formação?* In Pedagogia da Universidade, pp. 76-223. Lisboa: Centro Editorial da Universidade Técnica de Lisboa – ISEF.

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.

Decreto Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República nº15/2011 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Diaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L.; Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, José. Silva, Helena, & Rocha, Magda. (2014). *Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação*. Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación, 1, 15-25.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. In Revista Lusófona de Educação (2005).

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

8 Anexos

Anexo 1 – Matriz Curricular

Anexo 2 – Ficha biográfica do aluno

Anexo 3 – Modelo plano de aula

Anexo 4 – Ficha de observação da percepção das competências motoras

Anexo 5 – Inquérito da percepção das competências sociais

Anexo 6 – Certificado de participação nas “IV Jornadas Científico-Pedagógicas”

Anexo 7 – Certificado de ação de formação do “FITEscola”

Anexo 8 – Certificado de participação na “VIII Oficina de Ideias em Educação Física”

Distribuição das modalidades por ano de escolaridade

Condição Física	Abordada em todos os anos letivos											
	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11	12º				
Jogos	X	Abordado em todos os anos letivos										
Futebol/Futsal	X		X		X							
Basquetebol		X		X		X						
Voleibol		X	X			X						
Andebol				X	X							
Tag Rugby		X			X							
Gin Solo												
Gin Aparelhos	X	X	X			X						
Gin Acrobática				X	X	X						
Atletismo	X	X		X		X						
Natação	X	X	X		X							
Dança ¹			X	X								
Raquetes	X		X		X	X						
Atividades de exploração da natureza ²				X		X						
Opção ³	X	X	X	X	X	X	X	X				

¹ – Dança moderna; Dança clássica; Danças tradicionais; Danças sociais; Dança aeróbica

² – Escalada e Rappel; Orientação; Montanhismo; BTT/Ciclismo; Campismo

³ – Corfebol; Rúgubi; Softebol/Basebol; Ginástica Rítmica; Luta; Judo; Atividades desportivas adaptadas; Jogos tradicionais; Polo Aquático; Golfe;

Anexo 2

20 17 / 2018
Ano: ____
Turma: ____
Nº ____

FICHA BIOGRÁFICA

3º CICLO

Foto

ALUNO/AGREGADO FAMILIAR

Nome do(a) aluno(a) _____ Data de Nascimento
____/____/____ Idade ____

Morada (completa) _____ Tel. _____
/_____

Email: _____ (letra legível)

Nome do Pai _____
Idade ____

Morada* (completa) _____ Tel. _____
/_____

Email: _____ (letra legível)

Habilitações Literárias: _____ Profissão

Situação face à profissão: Empregado Desempregado
Reformado

Nome _____ **da** _____ **Mãe** _____
Idade ____

Morada* (completa) _____ Tel. _____
/_____

Email: _____ (letra legível)

Habilitações Literárias: _____ Profissão

Situação face à profissão: Empregada Desempregada
Reformada

*Caso seja diferente da morada do aluno

Com quem vives?

Nome	Parentesco	Idade
------	------------	-------

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome _____

Idade ____

Grau de Parentesco _____ Profissão _____

Situação face à profissão: Empregado(a) Desempregado(a)

Reformado(a)

Morada _____ Código Postal ____ - ____

Contacto tel/tlm: pessoal / casa _____ / _____ trabalho

Email: _____

VIDA ESCOLAR

Repetências: Sim Não Em que anos de escolaridade? _____

Medidas de apoio pedagógico (por exemplo: ACE, Apoio Tutorial Específico, Apoio Individual):

Sim Não No caso de ACE-disciplinas:

PIA (plano individual do aluno: Sim Não

Quadro de Mérito: Sim

Não

ESTUDO

Tens alguém que te ajuda no estudo? Sim Não

Se respondeste "sim", quem? _____

Costumas conversar em casa sobre a escola? Sim Não

As conversas são: Frequentes Raras Só no fim do período

ATIVIDADES DESPORTIVAS/ CULTURAIS/ ARTÍSTICAS

a) Fazes parte de alguma coletividade/ associação/ clube? (ex.: *Escuteiros da Lousã*)

Sim Qual/quais?

Não

b) Regista a que atividade(s) te dedicas **regularmente** nos teus tempos livres:

ATIVIDADE	Nº VEZES POR SEMANA	HORÁRIO

Nota: O espaço seguinte serve para indicares, *se assim o entenderes*, outra atividade/ tarefa que consideres relevante pelo tempo que ocupa no teu horário semanal (*ex: ajudar a cuidar de um membro da família*).

SAÚDE

Médico(a) de Família: _____

Assinala se for o caso. Dificuldades: Visuais Auditivas Motoras

Linguagem

**Outras Quais? _____

Doenças crónicas: _____

Alergias:

Nota: O espaço seguinte serve para indicares, *se assim o entenderes*, medicação que tomes regularmente.

Lousã ____ de _____ de 20 ____

O(A) Aluno(a):

O(A) Encarregado(a) de Educação:

Obrigado(a) pela colaboração.

Anexo 3

Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de êxito	
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Anexo 4

Aluno: _____ Data: __/__/2018 _ª observação

Proficiência Passo em “V”			
O aluno....	1	2	3
... Entra no tempo correto do movimento			
... Realiza o primeiro apoio com o MI direito			
... Realiza os apoios com uma boa abertura dos MI			
Proficiência “Passe e toca”			
... Realiza o movimento ao ritmo da música			
... Envolve os MS no movimento			
... Expressa corretamente os movimentos corporais			
Proficiência “Passo cruzado”			
... Coordena corretamente os MS com MI			
... Realiza os deslocamentos nos tempos corretos			
... Alterna os MI durante o movimento			

Anexo 5

Nome do aluno: _____

Ano: ___ Turma ___

Data: ___/___/____

O seguinte conjunto de afirmações está relacionado com o modo como encaras a tua participação nos trabalhos de grupo em Educação Física. Para cada uma delas, seleciona a resposta com que te identificas mais, assinalando-a com um X.

- 1- Discordo totalmente; 5- Não concordo nem discordo; 10- Concordo totalmente

Na disciplina de Educação Física, quando trabalho em grupo....

1- ... Sinto que desenvolvo as minhas capacidades e aprendo mais coisas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2- ... Sinto que aprendo com maior facilidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3- ... Discuto e partilho ideias com os colegas do grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4- ... Ouço e respeito as ideias dos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5- ... Ajudo e coopero com os meus colegas de modo a facilitar as nossas aprendizagens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6- ... Sou responsável e cumpro as tarefas da aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7- ... Confio nas capacidades dos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8- ... Sei dialogar com os meus colegas e respeito as suas críticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9- ... Contribuo para o sucesso das tarefas propostas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10- ... Sou empenhado e preocupado com as tarefas da aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11- ... Sinto-me motivado para realizar as tarefas pretendidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12- ... Sinto que o meu trabalho é valorizado pelos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Obrigado pela tua colaboração 🙏



Universidade de Coimbra

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de Investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que Pérola Tiago da Silva Simões Paiva participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MESTRADO

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 7

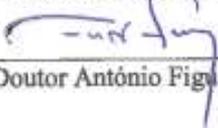


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **César Miguel Dinis Simões Palheira** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

• U  C •

 Avelar Brotero

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que CÉSAR MIGUEL DINIS SIMÕES PALHEIRA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso".

O Diretor da FCDEF-UC


(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

O Diretor da ESAB


(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 11 de abril de 2018

