

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marcelo Lima Delgado

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2017

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marcelo Lima Delgado

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Élvio Rúbio Quintal Gouveia

CO-ORIENTADOR

Ricardo Cândido Morais de Oliveira

Agradecimentos

Para a realização deste Estágio Pedagógico tornou-se imprescindível a colaboração e o apoio de algumas pessoas, sem as quais não seria possível a sua realização, e às quais não podia deixar de agradecer.

Ao meu Orientador Científico, Prof. Doutor Élvio Gouveia, fica um especial agradecimento pela incansável dedicação e orientação ao longo de todo o processo.

Aos meus orientadores cooperantes, Prof^a. Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira, pela constante dedicação, orientação e disponibilidade demonstrada.

À Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pela hospitalidade e oportunidade de formação, ao grupo disciplinar de Educação Física, e aos alunos do 7º1 pelas aprendizagens proporcionadas.

Às minhas *Pit Girls* por toda a ajuda e disponibilidade ao longo deste ano.

À Joana, por ter estado sempre presente, por toda a ajuda, pela compreensão, incentivo e carinho. Sem ti teria sido muito mais difícil. Obrigado.

Não menosprezando os atrás referidos, agradeço e dedico este trabalho aos principais responsáveis pela minha educação ao longo de todos estes anos,

Aos meus PAIS,

UM MUITO OBRIGADO.

Resumo

O Estágio Pedagógico (EP) surge como etapa final do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, possibilitando aos professores estagiários a aplicação em contexto real dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico. O presente relatório pretende descrever e refletir as tarefas/atividades desenvolvidas ao longo do EP, nomeadamente, i) a prática letiva; ii) as atividades de intervenção na comunidade escolar; iii) as atividades de integração no meio, e; iv) as atividades de natureza científico-pedagógica.

O EP foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro durante o ano letivo 2015/16. O Núcleo de Estágio foi constituído por um Professor Estagiário, por dois Professores Cooperantes da Escola e o Orientador Científico designado pela Universidade da Madeira.

A prática letiva compreendeu a gestão do processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 7º ano de escolaridade, tendo ficado marcada positivamente pela utilização de um modelo de ensino inovador na abordagem da matéria de Ginástica, i.e., o Modelo de Educação Desportiva.

A atividade de intervenção na comunidade escolar deu continuidade às Olimpíadas Brazão de Castro, sendo esta a 5ª edição de um projeto lançado em 2011/12 pelo Núcleo de Estágio da Escola, tendo como mote principal a utilização de jogos tradicionais como meio de fomento da interação entre as diversas equipas e agentes educativos.

As atividades de integração no meio, abarcaram duas tarefas/atividades, a caracterização da turma e a ação de extensão curricular. A primeira teve como objetivos dar a conhecer as características da turma/alunos ao conselho de turma, e a segunda, criar uma oportunidade de fortalecimento de laços entre professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Por último, as atividades de natureza científico-pedagógica, tiveram como objetivo a fundamentação e estudo da aplicação do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Ginástica, e o seu contributo para a motivação dos alunos.

O EP representou uma etapa fundamental para o desenvolvimento e formação inicial como docente, tendo permitido a aquisição de importantes competências pedagógicas em contexto real.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, Processo de Ensino-Aprendizagem, Modelo de Educação Desportiva.

Abstract

The Pedagogical Training (PT) emerges as the final stage of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary School, allowing the trainee teachers to apply in real context the knowledge and skills acquired throughout the academic course. This report intends to describe and reflect the tasks/activities developed during the PT, namely, i) the teaching practice; ii) intervention activities in school community; iii) environment integration activities, and; iv) activities of a scientific-pedagogical nature.

The PT was held at Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro during the academic year 2015/16. The internship group consisted in a Trainee Professor, two Cooperating Professors from the School and the Scientific Leader named by the University of Madeira.

The teaching practice embraced the management of the teaching-learning process of a group attending 7th year of schooling, and was positively well-marked by the use of an innovative teaching approach model in the subject of Gymnastics, i.e., the Sport Education Model.

The intervention activity in the school community continued the Olympics Brazão de Castro, with this being the 5th edition of a project launched in 2011/12 by the internship group of the school's, with the main motto being the use of traditional games as a means of fomenting interaction between the different teams and educational agents.

Environment integration activities, took in two tasks/activities, the class characterization and curricular extension action. As main goals, the first one had to show the class/students characteristics to the class council, and the second, to create an opportunity to strengthen ties between teachers, students and parents/guardians.

Finally, the activities of a scientific-pedagogical nature, had as goals the substantiation and application study of the Sport Education Model in a didactic unit of Gymnastics, and its contribution to the motivation of the students.

The PT represented a fundamental stage for the development and initial formation as a teacher, allowing the acquisition of important pedagogical skills in a real context.

Key-words: Pedagogical Training, Physical Education, School, Teaching-Learning Process, Sport Education Model.

Résumé

La pratique de l'enseignement (PE) apparaît comme la dernière étape de la Maîtrise en Enseignement de Éducation Physique dans L'enseignement Primaire et Secondaire, qui permet aux enseignants stagiaires à utiliser dans le contexte réel des connaissances et compétences acquises tout au long du parcours scolaire. Ce rapport vise à décrire et refléter les tâches / activités tout au long du PE, à savoir i) la pratique de l'enseignement; ii) les activités d'intervention dans la communauté scolaire; iii) les activités d'intégration dans le milieu, et; iv) les activités de nature scientifique et pédagogique.

Le PE a eu lieu à Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro au cours de l'année scolaire 2015/16. Le groupe de formation se composait d'un enseignant stagiaire, deux coopérants enseignants de l'école et le conseiller scientifique nommé par la Universidade da Madeira.

La PE inclus la gestion du processus d'enseignement et d'apprentissage dans une classe de 7e année, ayant été marqué positivement par l'utilisation d'un modèle d'enseignement innovant pour répondre aux gymnastique de la matière, à savoir le modèle de Sports Education.

L'activité d'intervention dans la communauté scolaire a continué à Jeux Olympiques Brazão Castro, qui est la 5ème édition d'un projet lancé en 2011/12 par le groupe de formation de l'école, ayant comme thème principal l'utilisation des jeux traditionnels comme un moyen d'interaction favorisant entre les différentes équipes et les éducateurs.

Les activités d'intégration dans le milieu, ont couvert deux tâches / activités, la caractérisation de la classe et l'action d'extension curriculaire. Le premier visait à présenter les caractéristiques de classe / étudiants à le conseil de classe, et la seconde, de créer une opportunité de partage entre les enseignants, les étudiants et les parents / tuteurs. Enfin, les activités de nature scientifique et pédagogique, visant à étudier les raisons et la mise en œuvre du Sport Education Model dans une unité d'enseignement de la gymnastique, et leur contribution à la motivation des élèves.

PE représente une étape fondamentale pour le développement et la formation initiale en professeur, ayant permis l'acquisition de compétences pédagogiques importantes dans un contexte réel.

Mots-clés: Formation des Enseignants, Éducation Physique, École, Processus d'enseignement-apprentissage, Sports Education Model.

Resumen

La práctica de la enseñanza (PE) aparece como la etapa final de la Maestría en Enseñanza de la Educación Física en Primaria y Secundaria, permitiendo a los maestros en formación para lo uso en contexto real de los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la trayectoria académica. Este informe tiene como objetivo describir y reflejar las tareas / actividades a lo largo del PE, a saber, i) la práctica docente; ii) las actividades de intervención en la comunidad escolar; iii) las actividades de integración en el medio, y; iv) las actividades de carácter científico y pedagógico.

La PE se llevó a cabo en la Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro durante el año escolar 2015/16. El grupo de entrenamiento consistió en un aprendiz del profesor, dos profesores cooperantes de la Escuela y el asesor científico designado por la Universidade da Madeira.

La práctica de la enseñanza incluye la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en una clase de 7º grado, después de haber sido marcado positivamente por el uso de un modelo de enseñanza innovadora en la enseñanza de la gimnasia, es decir, el Modelo de Educación Deportes.

La actividad de intervención en la comunidad escolar ha seguido Juegos Olímpicos Brazão de Castro, que es la 5ª edición de un proyecto puesto en marcha en 2011/12 por el grupo de entrenamiento de la escuela, que tiene como tema principal el uso de juegos tradicionales como medio de fomentar la interacción entre los distintos equipos y educadores.

Las actividades de integración en el medio, se extendieron dos tareas / actividades, la caracterización de la clase y la acción de extensión curricular. La primera tuvo como objetivo presentar las características de clase / estudiantes a municipio de la clase, y la segunda, para crear una oportunidad para potenciar las relaciones entre profesores, estudiantes y padres / tutores.

Por último, las actividades de carácter científico y pedagógico, con el objetivo de estudiar las razones y la implementación del Modelo de Educación Deportes en una unidad didáctica de gimnasia, y su contribución a la motivación de los estudiantes.

PE representó un paso fundamental para el desarrollo y la formación como profesor, permitiendo la adquisición de habilidades pedagógicas importantes en un contexto real.

Palabras clave: Formación del Profesorado, Educación Física, Escuela, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Modelo de Educación Deportes.

Índice

1. Introdução	1
2. Caracterização da Escola	5
3. Prática Letiva	11
3.1 Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	12
3.1.1 Planeamento	12
3.1.2 Realização e Intervenção Pedagógica.....	24
3.1.3 Controlo e Avaliação	32
3.1.4 Aulas lecionadas ao 2º ciclo	35
3.2 Assistência às Aulas	37
3.2.1 Conceptualização.....	37
3.2.2 Operacionalização	38
3.2.3 Considerações.....	40
4. Atividades de Integração no Meio	45
4.1 Caracterização da Turma	45
4.1.1 Introdução	45
4.1.2 Objetivos	45
4.1.3. Metodologia	46
4.1.4 Resultados	47
4.1.5 Considerações Finais	50
4.2 Ação de Extensão Curricular	52
4.2.1 Planeamento	52
4.2.2 Operacionalização	53
4.2.3 Controlo e Avaliação	54
5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	57
5.1 Planeamento.....	57
5.2 Operacionalização	58

5.3 Controlo e Avaliação.....	59
6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica	63
6.1 Ação Científico-Pedagógica Individual: “O Modelo de Educação Desportiva: Uma Aplicação à Ginástica”	63
6.1.1 Enquadramento.....	63
6.1.2 Introdução	63
6.1.3 Metodologia	65
6.1.4 Época Desportiva de Ginástica	67
6.1.5 Considerações Finais	69
6.1.6 Balanço da Ação.....	69
6.2 Ação Científico-Pedagógica Coletiva: “Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva”	70
6.2.1 Enquadramento.....	70
6.2.2 Introdução	70
6.2.3 Metodologia	72
6.2.4 Resultados	73
6.2.5 Discussão	74
6.2.6 Balanço da Ação.....	75
7. Considerações Finais.....	79
8. Bibliografia	83

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
EFERAM-CIT	Educação Física na Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar
EP	Estágio Pedagógico
GDEF	Grupo Disciplinar de Educação Física
IMC	Índice de Massa Corporal
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
MED	Modelo de Educação Desportiva
PNEF	Plano Nacional de Educação Física
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD	Unidade Didática
ZSAF	Zona Saudável de Aptidão Física

Índice de Anexos

- ANEXO 1: Planeamento Anual
- ANEXO 2: Ficha do Aluno
- ANEXO 3: Autorização para recolha de imagens
- ANEXO 4: Ficha de Avaliação Diagnóstica dos JDC
- ANEXO 5: Fases de domínio do jogo - JDC
- ANEXO 6: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Ginástica
- ANEXO 7: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Badminton
- ANEXO 8: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Natação
- ANEXO 9: Unidade Didática de Ginástica
- ANEXO 10: Exemplo de Plano de Aula
- ANEXO 11: Dossier da Época Desportiva de Ginástica (excerto)
- ANEXO 12: Ficha de Avaliação Formativa
- ANEXO 13: Ficha de registo do Empenhamento Motor
- ANEXO 14: Convite de participação na Ação de Extensão Curricular
- ANEXO 15: Cartaz das V Olimpíadas Brazão de Castro
- ANEXO 16: Circular informativa sobre as V Olimpíadas Brazão de Castro
- ANEXO 17: Dossier das V Olimpíadas Brazão de Castro (excerto)
- ANEXO 18: Ficha de inscrição das equipas – V Olimpíadas Brazão de Castro
- ANEXO 19: Poster – “O Modelo de Educação Desportiva: uma aplicação à Ginástica”
- ANEXO 20: Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

1. Introdução

O presente relatório surge como tarefa final para conclusão do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e reporta o Estágio Pedagógico (EP) realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, com a duração de um ano letivo, 2013/2014, tendo ficado a cargo do estagiário a leção de uma turma de 3º ciclo, nomeadamente um 7º ano de escolaridade.

O Núcleo de Estágio foi constituído por um professor estagiário, por dois professores cooperantes da Escola (Orientadores Pedagógicos) e o Orientador Científico designado pela Universidade da Madeira.

O conteúdo deste relatório pretende reportar e refletir o trabalho efetuado durante o ano letivo, dando a conhecer as estratégias adotadas ao longo do mesmo, e compreende atividades em 4 grandes áreas, i.e., a Prática Letiva, as Atividades de Integração no Meio, as Atividades de Intervenção na Comunidades Escolar e as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

O EP constitui-se com uma etapa fundamental da formação inicial do docente pois possibilita o contacto com um conjunto variado de contextos educativos permitindo por sua vez a aquisição e/ou desenvolvimento de saberes específicos da respetiva área disciplinar (Martins, 2011).

Como refere Piéron (1996), o EP apresenta-se como o verdadeiro momento de convergência, e não poucas vezes, de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino. No nosso entender, estas palavras refletem na perfeição a verdadeira essência e contributo do EP, na medida em que tentamos aplicar no meio escolar os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica.

Trata-se de um momento de elevada complexidade na medida em que, tal como refere Freire (1996), o docente, ao ensinar, aprende, existindo uma transferência de conhecimento concomitante entre o educador e o educando.

O EP é um espaço de formação ou aperfeiçoamento de cariz teórico-prática, durante o qual o estagiário, segundo a supervisão dos seus formadores, se habilita para a execução da sua profissão (Casteleiro, 2001). De acordo com Andrade (2013), o mesmo, quando devidamente orientado, pretende capacitar os estagiários para o bom desempenho das suas funções, enquanto futuros professores, e desenvolver nos mesmos uma atitude crítica e reflexiva sobre as experiências vividas.

No início desta etapa da nossa formação, e como seria de perspectivar, algumas expectativas e receios se levantavam em relação ao estágio. Apesar de desde o primeiro momento o cenário esperado fosse um ano de trabalho árduo, muito fruto do grande volume de atividades programadas, mas também pelo facto de que o Núcleo de Estágio ficou apenas com um professor estagiário, dificultando assim a realização de algumas atividades que normalmente são realizadas em conjunto, esperávamos que este ano de “experimentação” na profissão de docente resultaria num contributo bastante importante no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o desempenho da função de Docente de Educação Física no futuro.

Receios? Claro. Como afirmam Freire e Schor (1986), “quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar o seu sonho, mais você aprende a pôr o seu sonho em prática, [...] o medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho”. Simplifiquemos. Foram mais de 15 anos de estudo, para culminar num ano de “teste” numa profissão ambicionada há muito. Quem não sentiria medo ou receio? “Conseguirei aplicar na prática conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica?”; “Conseguirei motivar os alunos?”; Serei capaz de desempenhar tal função?”

Tivemos então a oportunidade de lecionar a disciplina curricular de Educação Física a uma turma do 7º ano de escolaridade. A turma era composta por 22 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Durante o último período do ano letivo, tivemos ainda a presença de mais duas alunas transferidas de outra Escola, elevando o número para 24 alunos. As aulas decorreram às terças e sextas feiras das 15h-16:30h e 17:30h-18.15h, respetivamente.

Sob a nossa alçada ficou também a responsabilidade de organizar e realizar um conjunto de tarefas e atividades, nomeadamente, uma atividade de extensão curricular, uma de intervenção na comunidade e duas ações científico-pedagógicas (individual e coletiva). Mais pormenores sobre as mesmas podem ser consultados ao longo do presente relatório nos capítulos respetivos.

Em termos genéricos, o presente relatório encontra-se estruturado em 8 grandes capítulos. Iniciamos com uma introdução ao relatório no 1º capítulo, seguido de um 2º capítulo onde apresentamos a caracterização da escola onde desenvolvemos as nossas atividades de estágio. Seguidamente, no capítulo nº 3, abordamos a temática da gestão do processo de ensino-aprendizagem, onde referimos os respetivos planeamentos, estratégias de intervenção e avaliação. No 4º capítulo, descrevemos as atividades de integração no

meio, subdivididas em “Caracterização da Turma” e “Atividade de Extensão Curricular”. O 5º capítulo, apresenta a atividade de intervenção na comunidade escolar, ficando o capítulo seguinte dedicado às atividades de natureza científico-pedagógica, tanto coletiva como individual. Por último, no 7º capítulo encontram-se as considerações finais referentes ao EP, seguido das referências bibliográficas consultadas ao longo do estágio e que contribuíram para a escrita do presente relatório.

2. Caracterização da Escola

A caracterização do estabelecimento de ensino onde o estagiário desenvolve o seu EP assume uma importância primordial na ordem das tarefas a desenvolver, configurando-se como tarefa basilar para a identificação e compreensão do contexto onde o mesmo irá decorrer.

Com a caracterização do meio onde decorrerão as atividades pretende-se não só identificar e descrever as estruturas físicas da escola, mas também o seu envolvimento e dinâmicas de funcionamento (Sousa, 2012).

Como tal, de seguida segue-se uma caracterização do Estabelecimento de Ensino que acolheu o EP que este relatório pretende reportar, i.e., a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro deu início à sua atividade no ano letivo de 1992 /1993, com o nome de Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, tendo desde 2011 a designação atual. Fica localizada na periferia da cidade do Funchal, na freguesia de São Roque, tendo sido criada sobretudo com o objetivo de servir a população da freguesia e das zonas altas de Santo António.

A Escola situa-se entre dois bairros sociais sendo a maioria dos seus alunos provenientes da freguesia e um grande número dos respetivos bairros sociais anexos à escola, sendo a sua classificação de qualidade de vida média/baixa. Nas suas imediações encontram-se também a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão, o Centro de Saúde de São Roque e o Centro Cívico da freguesia. Também nas áreas periféricas ao estabelecimento de ensino encontram-se infraestruturas e serviços tais como Clube Desportivo de São Roque, a Associação Recreativa e Cultural de São Roque, o Complexo de Piscinas da Penteada, o Arquivo Regional da Madeira e a Biblioteca Municipal.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola 2014/2018, existe um grande número de alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, falta de interesse pelos currículos “normais”, problemas comportamentais, insucesso escolar e risco de abandono escolar. Neste contexto, surgiu a necessidade de criar turmas de percursos curriculares alternativos nos 2º e 3º ciclos, bem como cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais. A grande fatia da população escolar encontra-se distribuída pelas 18 turmas dos 2º e 3º ciclos, num total de 300 alunos. Aproximadamente outros 100 alunos encontram-se distribuídos pelas restantes ofertas formativas, perfazendo um universo total de 400 alunos.

Estando a nossa intervenção diretamente ligada e dependente dos materiais e espaços desportivos existentes na escola, da sua identificação e conhecimento, das suas regras de utilização e do sistema de rotação pelos espaços, este levantamento foi fundamental para a identificação dos recursos disponíveis para a nossa intervenção pedagógica.

No que diz respeito às infraestruturas da Escola, o edifício principal é formado por 4 pisos, rodeado por pátios, zonas ajardinadas, um estacionamento e um campo desportivo descoberto, dotado de bancadas e balneários, bem como de uma arrecadação para material desportivo. O campo polidesportivo tem as dimensões de 40x20 metros e encontra-se dotado de 6 tabelas fixas de basquetebol, possibilitando a utilização de 3 campos na transversal do espaço, e 4 campos de voleibol no mesmo sentido, bem como de duas balizas que formam um campo de futsal na longitudinal do espaço. No 4º piso encontra-se um ginásio de pequenas dimensões com arrecadação de material, ladeado por dois pequenos balneários equipados com serviço de duche, lavatório e espaço de vestiário. No ginásio existe à disposição material específico para abordagem das matérias de Ginástica de Solo e Aparelhos, Badmínton e Ténis de Mesa. Numa das fachadas da Escola encontra-se montada uma parede de escalada, existindo também distribuídos pelos espaços exteriores diversas mesas de ténis de mesa. Um protocolo vigente com a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos permite também à Escola a utilização em regime gratuito das instalações do Complexo de Piscinas da Penteada.

A Escola coloca à disposição dos seus alunos um leque de atividades extra curriculares, destacando-se no que diz respeito à oferta desportiva a existência dos núcleos de Badmínton, Dança, Futsal, Judo, Natação, Ténis de Mesa e Voleibol com participação no Desporto Escolar.

Como suporte ao natural funcionamento do estabelecimento existem ainda diversas salas de aula, uma sala multidisciplinar dotada de um palco, de equipamento de som, (rádio escola), televisão equipada com cabo TV, vídeo, DVD, materiais lúdicos diversos (mesa de bilhar, matraquilhos, jogos de tabuleiro, cartas, entre outros). Serviços de reprografia e papelaria, biblioteca, enfermaria, salas de estudo, bar e cantina encontram-se também à disposição de alunos e agentes de ensino.

A reunião de âmbito geral que precedeu o início do ano letivo que reuniu a direção da escola e toda a comunidade docente constituiu-se um momento importante de integração dos novos docentes no meio e de transmissão dos objetivos e expectativas do Conselho Pedagógico para o ano escolar que se avizinhava.

A Escola é (muito) mais do que o acima referido. É um espaço dinâmico de interação social, e, mais do que qualquer pesquisa documental, é o contacto direto com os diversos agentes de ensino que permite a real compreensão de todas as dinâmicas complexas que a constituem.

É no diálogo e interação com os restantes docentes do Grupo Disciplinar que se recolhem informações essenciais para compreender todo o contexto escolar, e o diálogo informal, as reuniões de grupo disciplinar são um meio privilegiado para tal. Neste campo, toda a disponibilidade dos orientadores e restantes docentes para ouvir e responder às inúmeras questões que naturalmente aparecem durante este processo de aprendizagem, constituiu-se como enorme mais-valia, e como um mecanismo facilitador de todo este processo de EP.

A caracterização da escola não se esgota numa recolha inicial de informação, é, e deve ser desenvolvida e aprofundada ao longo de todo o ano letivo.

Embora realizado tardiamente e apesar de não se constituir propriamente uma grande mais valia para o respetivo ano letivo, pois foi realizado no término do 3º período, mas constituindo-se como um ótimo ponto de partida para o trabalho a desenvolver pelo Núcleo de Estágio do ano seguinte, foi realizado o estudo “Educação Física nas Escolas da RAM, Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)”.

Este estudo apresenta como principais objetivos a caracterização da atitude dos alunos face à Educação Física, descrever os seus estilos de vida e níveis de aptidão física. Reiteramos que pese embora tenha sido realizado num momento demasiado tardio, a sua utilidade é inquestionável, e representaria um ótimo meio de caracterização da turma, tarefa realizada no início do ano letivo.

A amostra total do EFERAM-CIT cifrou-se nos 258 alunos, pertencentes a 4 Escolas com Núcleos de Estágio, tendo a Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, fruto do número elevado de turmas participantes (6 turmas) consequência de uma sensibilização eficaz junto dos docentes de Educação Física, “contribuído” em 38% dessa amostra, i.e., 99 alunos. Pelo elevado número de alunos participantes no EFERAM-CIT, podemos olhar para estes como representativos da população escolar pois representam cerca de $\frac{1}{4}$ do total de alunos que fazem parte da escola. Como tal, apresentamos de seguida alguns dados relevantes recolhidos no EFERAM-CIT.

Dos 99 alunos participantes, 60 eram do sexo feminino (60,6%) e 39 do sexo masculino (39,4%), e tinham idades compreendidas entre os 11 anos e os 22 anos encontrando-se a sua média nos 14,7 anos.

Analisando as componentes da composição corporal, e relativamente à estimativa de percentagem de gordura corporal obtida através de fórmula apresentada por Slaughter et al. (1988), 54,4% dos alunos apresentavam valores dentro da zona saudável, i.e., valores normais para a sua idade e género. Por seu lado, 44,4% dos alunos apresentaram valores considerados de “risco ou muito risco”, encontrando-se acima dos valores de referência.

Relativamente ao Índice de Massa Corporal (IMC), indicador normalmente utilizado para aferir a normalidade do peso corporal em relação à estatura, 64% dos alunos encontram-se dentro dos padrões desejáveis para a sua idade e género, encontrando-se 33,7% em situação de risco ou muito risco no que a este indicador de saúde diz respeito. Este valor expressa-nos que cerca de 1/3 dos alunos avaliados detinham valores de IMC acima do recomendado, invocando a necessidade urgente de criação de estratégias para reduzir estes valores preocupantes. Sinergias entre a Direção Escolar e o Grupo Disciplinar de Educação Física devem ser formadas ou reforçadas com intuito de baixar estes níveis preocupantes de incidência de sobrepeso e obesidade.

Alguns testes motores das baterias do *Fitnessgram* e *Eurofit* foram compiladas e aplicadas aos alunos com intuito de aferir a sua performance numa serie de indicadores de aptidão física, i.e., flexibilidade, velocidade, resistência, força e aptidão cardiorrespiratória. Os dados recolhidos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Resultados dos testes motores por dimensão avaliada em relação à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).

Dimensão de Avaliação	Fator	Fora da ZSAF	Dentro da ZSAF
Flexibilidade	Flexibilidade do Tronco	45,6%	54,4%
Velocidade	Velocidade e Agilidade	36,0%	64,0%
Resistência	Resistência do Tronco	53,9%	46,1%
	Resistência Superior	67,8%	32,2%
Força	Força Estática	53,3%	46,7%
	Força Explosiva	73,3%	26,7%
Aptidão Cardiorrespiratória	Aptidão Aeróbia	43,5%	56,5%

Na quase totalidade dos testes motores, e consequentemente nos indicadores de aptidão física que estes permitem avaliar, as performances são fracas, e globalmente podemos aferir que próximo de 50% dos alunos não se encontram dentro dos parâmetros da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). Os casos mais preocupantes são nos indicadores de Força Explosiva e Resistência do Trem Superior onde 73,3% e 67,8% dos alunos encontram-se fora da ZSAF, respetivamente. O êxito de qualquer atividade motora dependerá do grau de desenvolvimento das capacidades motoras (Rodrigues, 2000).

Estes resultados veem alertar para a necessidade de um desenvolvimento mais efetivo das capacidades motoras condicionais e coordenativas, parte integrante dos Programas Nacionais de Educação Física. Se tivermos em conta o PNEF (2001) para o 3º ciclo, o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, bem como a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física fazem parte das “áreas e matérias nucleares”.

De acordo com Vargas (2011), muitas das vezes esta possibilidade é gorada pela ação didático-pedagógica dos professores, ou condicionada pelo facto dos programas escolares estarem mais dirigidos para o desenvolvimento da coordenação e das habilidades técnicas das modalidades desportivas, pela falta de tempo para concretizar todos os objetivos e mesmo por aspetos relacionados com convicções e ideias dos próprios professores, acerca deste tema.

3. Prática Letiva

O EP revela-se um momento real de convergência e de conflito entre a formação teórica e o mundo real do ensino. É o momento onde o estagiário assume um elevado número de responsabilidades, constituindo-se como o titular da aula, numa situação que lhe é pouco familiar e muitas vezes desconfortável (Pieron, 1996).

É durante a Prática Letiva que surge a oportunidade de testar os conhecimentos teóricos pré adquiridos, num contexto de ação real.

Apesar da importância incontestável de todas as atividades que fazem parte do EP, é na tarefa da Prática Letiva que assenta a base do exercício da profissão de docente. É sem grande contestação que podemos afirmar que esta é efetivamente a atividade nuclear do processo de EP. É onde os estagiários investem de uma forma mais acentuada o seu tempo e esforço, surgindo como oportunidade de testar os conhecimentos teóricos pré-adquiridos, num contexto de ação real.

Durante este processo, cabe ao professor o papel de desenvolver junto dos seus alunos um conjunto de saberes e competências recorrendo a múltiplas e diversas estratégias de ação, consubstanciando-se como um momento único de complexidade e singularidade em simultâneo (Santos e Ponte, 2002).

O professor não deverá reduzir-se a um mero transmissor de conhecimento, mas sim um catalisador de um processo de amadurecimento (Almada et al., 2008), sendo que este não atinge somente os alunos. O professor, enquanto estagiário capacitado de escassa experiência, tem muito a aprender e desenvolver, podendo afirmar-se que é neste momento que começa efetivamente a construção do seu conhecimento enquanto professor, fruto dos desafios que a sua intervenção impreterivelmente lhe colocará, muito distantes daqueles criados e encontrados no seu percurso académico.

Neste percurso de amadurecimento, cabe ao professor enquanto gestor de um processo de ensino-aprendizagem mútuo, criar contextos que solicitem aos seus alunos um conjunto de comportamentos que resultem num desenvolvimento e aquisição de competências que os tornem mais aptos para uma vida social. Indivíduos autónomos, criativos, com espírito de iniciativa e de reflexão são a base de uma sociedade em permanente mutação (Pereira, 2013).

Neste paradigma, torna-se imperativo encarar o processo pedagógico como parte integrante de um todo, numa perspetiva ecológica do ser e da sociedade, onde tudo faz parte de algo ainda maior, e em que cabe à Escola a difícil tarefa de estimular capacidades

e qualidades humanas e inculcar-lhes valores que vão ao encontro dos desafios da sociedade (Ferreira, 2010). Em última instância, é aquilo que os professores creem, pensam, e fazem ao nível da “sala de aula” que define o tipo de aprendizagem feita pelos alunos (Hargreaves, 1994, como cit. por Andrade, 2013).

3.1 Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem, devido à sua complexidade e preponderância, pressupõe a existência de uma fase de planeamento, na qual o docente expressará as bases orientadoras da sua atuação, de uma consequente fase de realização, que resulta da transferência do anteriormente planeado para a prática, culminando com uma fase de avaliação de todo o processo, i.e., a fase de controlo e avaliação.

Este é um processo dinâmico onde o professor planeia, orienta e controla todo o percurso educativo, representando assim um processo intencional e planeado e não uma intervenção casual e espontânea (Melo, 2009).

Este constitui-se como um processo dinâmico na medida em que não se esgota em três fases rígidas, inflexíveis e estanques, mas sim em que a última fase condiciona novamente, com base na “resposta” dos alunos, a primeira (obrigando a adaptações no Planeamento), que, por conseguinte, implicará uma nova “realização”.

Assim, desde o início da Prática Letiva procurámos interpretar o contexto em que nos encontrávamos inseridos, o seu funcionamento, e sobretudo, conhecer os alunos quer na sua vertente individual como coletiva. Esta informação constitui-se com pedra basilar de todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1 Planeamento

O planeamento do ensino representa uma construção orientadora da ação docente, que como fase primeira do processo, organiza e confere uma direção à prática de acordo com os objetivos a que se propõe. Deve responder a uma série de questões, i.e., Como?; Com o quê?; O quê?; Para quê?; Para quem?; na forma de um plano (Bossle, 2002).

Um bom planeamento deve constituir um todo harmonioso e coerente, em que os conteúdos sigam uma sequência lógica e exequível. Não menos importante é a sua flexibilidade permitindo na sua estruturação uma adaptação constante dos conteúdos a lecionar no decorrer do ano letivo (Silva, 2010).

De acordo com Bento (1998), no processo de ensino, deve ser delineado um plano global da intervenção educativa para um período relativamente grande de tempo, i.e., Plano Anual, com indicações relativas a momentos importantes que possam ocorrer ao longo do ano letivo, e.g., momentos de avaliação. Para o mesmo, o planeamento constitui-se como uma condição básica para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo de tomada de decisão (planeamento), o docente procura uma racionalização das atividades a desenvolver utilizando para tal as estratégias e meios que o levem a obter os melhores resultados possíveis (Gomes, 2004).

Podem ser considerados três níveis de planeamento, sendo eles o planeamento a longo prazo, i.e., o Planeamento Anual; o planeamento a médio prazo, i.e., as Unidades Didáticas e, por último, o planeamento a curto prazo referente à aula propriamente dita, ou seja, o Plano de Aula.

O Planeamento Anual surge como um dos pontos fulcrais para a intervenção do docente, apresentando-se sobre a forma de esboço e tendo com principal objetivo de guiar a sua intervenção ao longo do ano letivo de uma forma coerente e organizada. Diversos fatores estão na génese deste tipo de planeamento, nomeadamente, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as definições do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), os recursos existentes (humanos, materiais ou instalações), bem como os horários e o volume de horas estipuladas para a matéria.

Por se tratar de um esboço orientador do processo de ensino-aprendizagem, qualquer *timing* de realização que não seja o início do ano letivo perde todo, ou grande parte do seu sentido e utilidade. Como tal, esta foi uma das tarefas iniciais do nosso EP.

Surgiu então a necessidade de definir as nossas linhas metodológicas, i.e., definir que Modelo de Ensino mais se adequaria à nossa intervenção. Rosado (2002) apresenta um conjunto de potencialidades e limitações dos dois Modelos de Ensino mais utilizados, o Modelo por Ciclos de Atividades ou Blocos e o Modelo de Ensino por Etapas. Na tabela seguinte (tabela 1) apresentamos uma síntese dos mesmos.

Tabela 2: Síntese de conceitos sobre os Modelos de Ensino por "Blocos" e "Etapas"

Crítérios	Modelo por "Blocos"	Modelo por "Etapas"
Conceito	Conjunto de aulas sobre a mesma matéria desportiva.	Período do ano durante o qual se procura alcançar determinados objetivos
Distribuição dos conteúdos	Concentrados e determinados pela rotação por espaços.	Maior distribuição temporal exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma.
Aprendizagens	Tendencialmente concentradas.	Tendencialmente distribuídas.
Aquisições	As aquisições de uma unidade didática não são tratadas nas restantes.	As aquisições de uma etapa são objeto de atenção nas etapas seguintes
Revisão	Não existem "ciclos" de revisão, nem consolidação (eventualmente nas aulas finais das U.D.)	Revisão no início dos anos, depois de férias, no final dos períodos e dos anos letivos.
Temática	Aulas geralmente monotemáticas (um só desporto).	Aulas tendencialmente politemáticas (vários desportos na mesma sessão).
Unidades Didáticas	Conjunto de aulas sobre um mesmo desporto.	Conjunto de aulas muito semelhantes, com os mesmos conteúdos e/ou com a mesma função didática
Avaliação Inicial	Tende a fazer-se no interior de cada bloco desportivo, i.e., em cada UD.	Avaliação Inicial sobre todas as matérias desportivas e Condição Física (protocolos de avaliação inicial).
Individualização	Menor individualização (o "bloco" acaba para todos), menor diferenciação do ensino	Maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem (alguns alunos numa matéria e os restantes noutra).
Controlo da turma	Controlo da turma facilitado. Um só tema e, tendencialmente, mais homogeneidade das práticas.	Controlo mais difícil (aulas politemáticas, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de atividades).
Organização	Organização mais fácil para os professores (modelo habitual) e facilidade no tratamento dos conteúdos.	Organização mais complexa (falta de experiência no modelo).
Instalações	Ajustada ao <i>roulement</i> de instalações.	Exige espaços desportivos polivalentes na sua versão "pura" e que, muitas vezes, são difíceis de conseguir.

Adaptado de Rosado (2002)

Inicialmente, e seguindo as recomendações apresentadas pelo PNEF (2001), pretendíamos uma abordagem sob o modelo de ensino por etapas, mas após uma análise inicial chegamos à conclusão que os fracos recursos espaciais e materiais da escola, a diminuta polivalência das instalações, bem como o sistema de rotação sobre os espaços tornariam praticamente inviável a sua implementação.

Como refere Almada et al. (2008), o Modelo de Ensino por Ciclos de Atividade é um sistema de gavetas, onde a informação é guardada e onde o contacto com a matéria é efetuado durante um período curto de tempo e voltando a ser abordada apenas no ano seguinte, levando muitas das vezes a uma fraca retenção das aprendizagens.

Devido à complexidade que a implementação do Modelo de Ensino por Etapas nos colocaria, decidimos então optar pela conjugação das potencialidades de cada um dos modelos e enveredamos por um Modelo de Ensino Misto. Como refere Rosado (2002), este conjuga e corrige algumas das dificuldades dos dois modelos, sendo este ajustado a espaços monovalentes ou pouco polivalentes e ao *roulement* de instalações, as unidades de ensino representam pequenos blocos de matéria (geralmente de um só “desporto”) e permite aulas poli e monotemáticas.

Assim sendo, partimos então para a elaboração do planeamento anual (Anexo 1), tendo como referência não só as indicações do PNEF mas também as normas estipuladas pelo GDEF. Segundo indicações deste último, no mínimo, deveriam ser lecionadas 5 matérias de ensino pertencentes a 5 subdomínios distintos onde os JDC e a Ginástica apresentavam-se como obrigatórias. Para a seleção das matérias a lecionar dentro de cada domínio, e com objetivo de aumentar os níveis motivacionais dos alunos, decidimos recolher no primeiro dia de aulas, através da “Ficha do Aluno” (Anexo 2), quais as matérias que mais gostariam de abordar ao longo do ano letivo. Como refere Chen (2001, como cit. por Fernandes, 2003) os níveis motivacionais relacionados com a Educação Física variam de acordo com os conteúdos lecionados e a perceção que os alunos têm de poderem selecionar as atividades que desejam, i.e., os alunos encontram-se mais motivados para a prática de atividades/matérias que mais se identificam. Como forma de motivação e de comprometimento com a prática, tivemos em conta as matérias mais referidas pelos alunos aquando desse questionamento. Como referência das suas motivações, as matérias mais selecionadas foram a Natação, o Futebol e o Ténis. No outro extremo, as matérias que reuniram menor preferência junto dos alunos foram a Ginástica e o Atletismo.

Procedemos então à realização da planificação anual das atividades. De acordo com o mapa de rotação das instalações estipulado pelo GDEF, estas eram executadas sobre 3 espaços, i.e., o campo 1 (1/2 do campo polidesportivo), o campo 2 (a outra metade do campo polidesportivo) e o ginásio. O tempo de permanência em cada um dos espaços era de 1 mês e meio, tendo a nossa rotação se iniciado no campo 1, querendo isto dizer que ficaríamos com metade do campo polidesportivo durante os primeiros 3 meses de

aula (1º período) e posteriormente passaríamos para o Ginásio durante 1 mês e meio, voltando depois a repetir a rotação inicial.

O ano letivo iniciou-se com as avaliações da aptidão física através da bateria de testes *Fitnessgram*, de modo a enquadrar os alunos nos quadros referenciais do instrumento. Um relatório individual foi entregue aos alunos contendo o nível em que se encontravam e as componentes que deveriam melhorar. Mais do que servir apenas de ferramenta de diagnóstico para o docente, tivemos a preocupação de transmitir aos alunos a sua importância, a explicação detalhada de cada teste e da componente de aptidão física que avalia, bem como da interpretação conjunta dos resultados, pelo que dedicamos a primeira semana de aulas para este efeito. Seguindo as recomendações do manual da bateria *Fitnessgram* (Meredith & Welk, 2005), os alunos tiveram uma participação ativa no processo de avaliação tendo sido emparelhados, assumindo um o papel de avaliador e o outro de avaliado, trocando depois de funções. Esta estratégia apesar de permitir a aplicação da bateria de forma simples e rápida levanta algumas dúvidas acerca do rigor dos resultados obtidos, mas por entendermos que, tal como refere Rodrigues (2014), mais do que um indicador de saúde, esta bateria de testes serve de instrumento de promoção de um estilo de vida ativo, de desenvolvimento de competências de avaliação e interpretação de resultados, decidimos “aceitar” essa limitação.

Para os primeiros 3 meses, i.e. o 1º período, e de acordo com os materiais disponíveis, decidimos lecionar as matérias respeitantes ao subdomínio dos Jogos Desportivos Coletivos. Ao invés de apenas lecionarmos uma matéria deste subdomínio, decidimos abordar as 4 principais matérias desta categoria, i.e., futebol, andebol, basquetebol e voleibol, tentando aproveitar todas as semelhanças entre as mesmas, mas sobretudo, aproveitar as valências e contributos de cada uma delas.

Sendo os JDC uma matéria de grandes dinâmicas coletivas, de potenciação do trabalho em equipa, de diálogo e cooperação constantes, entendemos ser de grande utilidade que esta seja lecionada na fase inicial do ano, pois constitui-se como um ótimo meio de criação de laços de cooperação entre os alunos, de estimulação do trabalho em grupo e de montagens de estratégias permanentes.

Antes da planificação da Unidade Didática (UD) de JDC, surge-nos a necessidade de uma avaliação diagnóstica, sendo que, tal como refere Marques (2001), é nesta que o docente recolhe as informações necessárias à decisão da melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Como refere o PNEF (2001, pp.25), “o objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias”. Entendemos que esta é a forma correta de realizarmos o nosso planeamento, i.e., a realização da avaliação diagnóstica das matérias propostas para o ano letivo nas aulas iniciais. Contudo, devido às limitações organizacionais e espaciais, tal intenção não nos foi possível concretizar. Como tal, optamos por realizar a avaliação diagnóstica das matérias no início de cada UD. Apenas a avaliação da matéria de Ginástica foi possível efetuar no início do ano letivo, tal como pretendíamos fazer com as restantes.

Por entendermos constituir-se como uma mais-valia inquestionável do processo de avaliação do desempenho do aluno, do material didático, e, principalmente, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente, tentamos juntos dos Encarregados de Educação obter autorização (Anexo 3) para a recolha de imagens de vídeo. Contudo, a recusa por parte de alguns Encarregados de Educação, inviabilizou esta estratégia, e a avaliação diagnóstica na matéria de JDC, bem como nas restantes matérias, apenas foi possível ser efetuada via observação direta através de fichas de observação construídas e/ou adaptadas para o efeito (Anexo 4).

A avaliação diagnóstica dos JDC foi executada nas duas primeiras aulas da UD, avaliando-se os alunos nas matérias de Basquetebol, Futebol e Voleibol, procurando-se não só avaliar o nível global de desempenho da turma, mas sobretudo uma avaliação dos desempenhos individuais dos alunos.

Para a avaliação diagnóstica na matéria de Voleibol adotamos os critérios de domínio de jogo definidos por Mesquita (1995), sendo elas, a dinâmica coletiva, o serviço e receção, o ataque e a defesa. A avaliação destes critérios resulta numa categorização individual de domínio do jogo em quatro níveis, i.e., “jogo estático” como o nível mais elementar, jogo anárquico, consecução rudimentar dos 3 toques, e, como nível mais elevado, a consecução elaborada dos 3 toques.

A avaliação foi executada através de jogos reduzidos (4x4) para permitir observar os comportamentos dos alunos em situação real de jogo. A utilização do jogo reduzido possibilita um momento ótimo de observação dos seus princípios, através de uma tarefa simplificada (Marques, 2012).

No que concerne à avaliação diagnóstica das restantes matérias dos JDC, foram utilizados os critérios que caracterizam o nível de domínio do jogo definidos por Garganta (1994), sendo eles, o domínio da bola, a ocupação espacial, a progressão no terreno e a

cooperação. A avaliação destes critérios resulta numa categorização individual de domínio do jogo em quatro níveis, i.e., “jogo espontâneo” como o nível mais elementar, “jogo intencional”, “jogo estruturado”, e, como nível mais elevado, o “jogo elaborado”. Para um melhor entendimento das características de cada fase deste instrumento de avaliação ver Anexo 5.

Na avaliação diagnóstica destas matérias, foi também nossa opção realizar jogos reduzidos, pois desta forma é possível uma observação mais pormenorizada das “individualidades”, uma vez que esta situação envolve um número reduzido de alunos favorecendo a observação por parte do professor e promovendo mais oportunidades aos alunos para interagirem no jogo (Gonçalves, 2015).

Devido à rotação das instalações definidas, i.e., por termos como instalação definida o ginásio por um período de 1 mês e meio, agendamos para o 2º período as matérias de Ginástica e Dança. Ainda durante o 2º período, e após a rotação das instalações atribuídas, agendamos as matérias de Desportos de Raquete (Badmínton) e Natação.

Quanto à avaliação diagnóstica da matéria de Ginástica, esta foi executada também no início do ano letivo por ser uma matéria com um grau de exigência física elevada. Os seus movimentos e tarefas devem ser realizadas com correção, amplitude e elegância, recorrendo-se em grande parte a um leque alargado de capacidades condicionais e coordenativas (Romão & Pais, 2002). Por estas razões, entendemos ser importante começar a desenvolvê-las desde o início do ano letivo, com intuito de dotar os alunos de capacidades, sobretudo condicionais, que lhes permitissem realizar os elementos gímnicos propostos pelo PNEF (2001).

Sendo esta uma matéria que privilegia a execução correta dos elementos gímnicos, optámos por avaliar os propostos no PNEF (2001) de acordo com as componentes críticas definidas por Araújo (2004), através de uma ficha de observação adaptada de Escórcio (2015) (Anexo 6). Cada aluno, em situação de execução, foi avaliado numa escala de 0 a 5 valores, correspondendo, 0 – nenhuma componente crítica realizada, 3 – atende a metade das componentes críticas, 5 – realiza todas as componentes críticas, nos seguintes elementos gímnicos: rolamento à frente, rolamento à retaguarda, roda, apoio facial invertido, salto de vela, salto de carpa, salto engrupado e pirueta. Sobe a forma de circuito, os alunos realizavam os diversos elementos gímnicos de forma individual, tendo esta estratégia promovido para um elevado tempo de empenhamento e número de execuções.

Como referido anteriormente, o planeamento trata-se sobretudo de uma previsão das atividades a decorrer, devendo este ser dinâmico e flexível, e foi precisamente no 2º período que tais características se evidenciaram. Por verificarmos que a Ginástica era a modalidade menos preferida pelos alunos da turma, mas por outro lado nuclear no processo de formação motora, decidimos adotar um modelo de ensino diferente, i.e., o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, Hastie, & Van de Mars, 2004), do qual falaremos mais pormenorizadamente nos capítulos seguintes. Devido às características específicas deste modelo, apenas abordamos a matéria de Ginástica durante a nossa “passagem” pelo ginásio, tendo existido mesmo a necessidade de solicitarmos mais duas semanas de permanência nesse espaço para conseguirmos concluir a “Época Desportiva de Ginástica”. Como tal, a matéria de Dança não foi abordada nesta fase do ano letivo, tal como inicialmente tínhamos previsto no planeamento anual, e a planificação das matérias subsequentes “adiada” duas semanas. Posto isto, a lecionação da Dança foi agendada para a última rotação dos espaços e lecionada na mesma altura do que a matéria de Desportos de Combate no ginásio.

Apesar da escola não estar dotada de uma piscina, e devido à proximidade do Complexo Olímpico da Penteada, e sobretudo à mais-valia inquestionável que a matéria de Nataação representa, ainda para mais num espaço insular como a Ilha da Madeira, optámos por lecionar esta matéria. Para tal fizemos o pedido à Secretaria Regional da Educação para a utilização do espaço nos blocos de 90 minutos, tendo este sido aceite mas com início uma semana depois do previsto na nossa planificação. A execução do Campeonato Europeu de Nataação Adaptado impossibilitou a utilização do recinto durante duas semanas, tendo aqui também sido posto à prova a flexibilidade do nosso planeamento inicial. Ainda sobre estes reajustamentos constantes ao longo do ano, por termos sido muito condicionados pelas condições climatéricas durante o primeiro período o que nos impossibilitou a lecionação de algumas aulas, decidimos continuar com a matéria de JDC durante estas interrupções involuntárias.

Para a avaliação diagnóstica da matéria de Badmínton, foi criada uma ficha de observação, adaptada de Sousa (2015) (Anexo 7). No que concerne à matéria de Nataação, a ficha de observação foi adaptada de Rodrigues (2015) (Anexo 8). Na primeira, foi procurado saber o nível dos alunos em 5 grandes áreas, sendo elas: a posição base, movimentação, pega, amplitude do movimento e o serviço. Quanto à segunda, a atenção incidiu sobre a avaliação no nível de adaptação ao meio aquático, avaliando componentes cruciais tais como: respiração coordenada, flutuação em equilíbrio, imersão controlada,

deslocamento e saltos. Para a matéria de Badminton a observação foi efetuada partindo de situação de jogo em espaço reduzido, e a de Natação, tendo como instrumentos a realização de exercícios critério, com objetivo de avaliar o controlo da respiração, e equilíbrio, a imersão e o deslocamento.

Pelo facto de a turma ter um número elevado de alunos (24), decidimos testar a lecionação da matéria de Badminton, geralmente efetuada no ginásio, no campo exterior. O facto de termos um espaço com dimensões maiores pesou em grande parte nesta decisão. Após as duas primeiras aulas, grandes dúvidas se colocaram em relação a esta situação, pois, pelo facto de se tratar de um espaço aberto, sujeito às condições climáticas, sobretudo pelo vento, decidimos abandonar a lecionação da matéria de Badminton, e optar pela matéria de Ténis de Campo. Pelo facto de termos um objeto jogável (bola de ténis) menos “influenciável” pelo vento (ao contrário do volante de Badminton, muito influenciável por tal variável), decidimos alterar também neste caso a nossa planificação inicial.

Tomamos então a decisão de, nos dias em que as condições meteorológicas não permitissem o uso do campo exterior e o ginásio estivesse livre (o que aconteceu mais frequentemente no bloco de 45') utiliza-lo na vertente de Badminton, com todas as condicionantes e dificuldades que o espaço nos colocava.

Para o 3º período, programamos a continuação das matérias de Natação e Desportos de Raquete, e quando a nossa rotação pelo espaço se realizasse e o Ginásio nos fosse atribuído, lecionaríamos as matérias de Desportos de Combate e de Dança. No entanto, e devido ao término do EP antes dessa rotação, a sua lecionação ficou a cargo da professora cooperante/orientadora pedagógica.

Como podemos constatar, uma das características fundamentais de um planeamento a longo prazo é a sua flexibilidade, e esta foi diversas vezes “posta à prova” durante a nossa prática pedagógica, tendo-se constituído como uma das grandes aprendizagens a retirar deste nosso processo, pois a constante solicitação de capacidade de adaptação a situações/imponderáveis a que fomos sujeitos, em muito contribui para o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

3.1.1.1 Unidades Didáticas

Uma UD não é mais do que um instrumento que tem a função de organizar as aprendizagens de uma forma articulada e coerente, permitindo a construção do fio condutor que caracteriza o processo de planeamento. Tal é corroborado pelo PNEF (2001)

ao referir que as UD são um instrumento pedagógico, composto por um conjunto de aulas com estrutura organizativa e objetivos idênticos. Surgem como ferramenta de orientação ou plano de atuação para o professor, e fazendo parte de um processo complexo como é o de ensino-aprendizagem, deverá apresentar um caráter flexível, passível de alterações e adaptações no decorrer das aulas (Freitas, 2015).

O conteúdo e a estruturação das UD's são determinados tanto pelas matérias a abordar e consequentes linhas orientadoras e metodológicas dos programas, como pelos objetivos e aprendizagens preconizados, procurando garantir um encadeamento, tanto lógico como metodológico, organizando não só a ação pedagógica dos professores mas também o processo de desenvolvimento dos alunos (Sousa, 2012).

Segundo Aranha (2004) uma UD deve ter em conta uma formatação lógica e contínua, contemplando na sua estrutura aspetos como informações relevantes da turma, recursos existentes (espaciais, materiais, humanos), objetivos, estruturação dos conteúdos, métodos de avaliação (diagnostica, formativa, sumativa) e estratégias pedagógicas.

Como tal, a formatação das nossas UD's seguiram a seguinte estruturação (ver exemplo no Anexo 9) :

- i.) Introdução: contendo o enquadramento espacial e temporal de cada UD;
- ii.) Caracterização das matérias: breve caracterização das matérias a ser abordada;
- iii.) Identificação da turma: continha as informações referentes à turma (ano, turma, número de alunos);
- iv.) Planeamento da UD: apresentava os horários e recursos disponíveis (espaciais, temporais, humanos e materiais);
- v.) Objetivos programáticos segundo o PNEF: objetivos programáticos segundo o PNEF (2001) para as matérias em questão, por nível de competência;
- vi.) Avaliação diagnóstica: instrumento e formas de avaliação diagnostica por matéria.
- vii.) Estruturação dos conteúdos: contendo o cronograma e extensão dos conteúdos;
- viii.) Estratégias: apresentando as metodologias e estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos;
- ix.) Avaliação: apresentava o modo de realização da avaliação e os seus critérios (formativa e sumativa);
- x.) Balanço final: análise sobre o trabalho realizado.

Procedemos à organização das aulas ao longo do ano letivo, considerando os recursos disponíveis, a rotação das instalações, as interrupções letivas e a seleção das matérias por forma a potenciarmos quanto possível o processo de ensino-aprendizagem. Após a avaliação diagnóstica, e face às dificuldades manifestadas pelos alunos em grande parte dos conteúdos programados pelo PNEF para o ano de ensino em questão, alguns conteúdos das diversas matérias lecionadas não foram abordados pois o nível dos alunos não o permitia. Esta é uma das incógnitas principais que se colocaram ao longo da nossa formação académica, e sobretudo, durante a nossa experiência pedagógica, i.e., a adequação dos programas definidos pelo Ministério da Educação ao nível de proficiência dos alunos, e principalmente, aos recursos disponibilizados aos docentes para atingir tais objetivos.

Cabe a cada docente a tarefa de organizar a estrutura das suas UD's consoante as suas necessidades e o seu critério. Optamos por evoluir os planeamentos realizados durante o 1º ano do mestrado em algumas Unidades Curriculares de Didáticas e consultar ainda as UD's construídas por Núcleos de Estágio em anos anteriores.

A principal dificuldade que encontramos na construção das nossas UD's prendeu-se sobretudo com a estruturação dos conteúdos, nomeadamente, com a extensão dos mesmo e com o número de aulas necessárias para a consolidação de determinada competência. Quando estruturamos os conteúdos não podemos fazer mais do que uma previsão sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Tal só nos foi possível com o auxílio dos orientadores pedagógicos, pois para um professor iniciante seria uma tarefa muito complexa realizar tal planificação. Parece-nos evidente que esta é uma das matérias onde a experiência de leção tem um grande contributo.

De acordo com esta lógica de estruturação foram construídas três UD's para a turma. A primeira e segunda UD foi de cariz monotemática, referentes à abordagem dos JDC e da Ginástica (Anexo 9). A terceira UD realizada foi de cariz politemática e referente à abordagem da Natação e dos Desportos de Raquete.

Desde o primeiro momento tivemos a preocupação de tornar as nossas UD's simples e com uma estrutura prática e facilitadora da ação educativa, pois como refere Bento (1998), estas características, aliadas a uma plasticidade suficiente que permita modificações ao longo do processo quando assim o seja exigido, são das características fundamentais de uma UD.

3.1.1.2 Planos de Aula

O plano de aula apresenta-se como um instrumento que o docente possui de forma a planejar e orientar as suas sessões de aula. São os micro instrumentos que auxiliam o docente na sua atuação pedagógica, na operacionalização do planejamento, devendo ser um instrumento pessoal e funcional.

De acordo com Gilbertson et al. (2006, como citados por Gonçalves 2012), o plano de aula tem elementos-chave que auxiliam a passagem da mensagem ou o ensino das habilidades com sucesso, pois possibilitam a organização dos pensamentos do docente, a manutenção do foco nas metas e nos objetivos traçados, o cumprimento com os tempos planejados e servindo como instrumento de registo de acompanhamento e avaliação dos alunos.

O plano de aula é dotado de uma especificação e precisão necessárias para a sua aplicabilidade, sendo este uma planificação a curto-prazo que corresponde às ações do dia-a-dia que, por sua vez, compõem o planejamento anual (Félix, 2014).

Segundo Bento (1998), cada aula deve ser construída por três grandes partes, i.e., a parte introdutória, a parte principal e a parte final. Na primeira parte, a dita parte introdutória, o foco é a estimulação da disponibilidade dos alunos para a exercitação e aprendizagem, adaptando-se funcionalmente o seu organismo às cargas subsequentes. Numa segunda parte, i.e., a parte principal, devem estar presentes os exercícios ou tarefas que visam a obtenção dos objetivos da sessão. Na fase final da aula (parte final), o objetivo principal é o retorno à calma e a transmissão aos alunos de indicações sobre a sessão e do seu desempenho.

Devendo ser este (plano de aula) um guia pessoal do qual o docente se auxilia para conduzir a sessão de aula, sentimos a necessidade de criar um modelo de plano de aula (Anexo 10) que nos possibilitasse a condução da aula de uma forma eficaz. Neste sentido, este plano foi construído segundo uma lógica de simplicidade e clareza que permitiram a sua consulta durante a aula de uma forma intuitiva. A verdade é que tal não ocorreu desde o primeiro momento. Durante a nossa formação académica, estávamos “habitados” a realizar planos de aula não somente para nos guiar na nossa atuação, mas sobretudo um plano como forma de explicação pormenorizada do que iríamos realizar, o que resultava em planos pouco intuitivos e muito carregados de informação. Foi com essa estrutura que avançamos para a nossa primeira aula. Desde logo fomos alertados pelos orientadores pedagógicos que o plano de aula era para auxiliar a tarefa do docente e não para o complicar. Então, os nossos planos de aula passaram a ser simples, intuitivos e de

fácil consulta, contendo ainda uma tabela onde seria possível recolher apontamentos sobre a performance dos alunos de forma individualizada.

No modelo por nós adotado encontrava-se um cabeçalho, contendo todas as informações referentes ao número da aula, à data, matéria, aos recursos materiais e espaciais e os objetivos gerais. A parte fundamental do plano estava organizado em quatro colunas, contendo cada uma delas, os conteúdos didáticos, os objetivos específicos, objetivos operacionais/estratégias e a duração de cada exercício e do tempo acumulado de aula.

Para recolha de informação relativa à avaliação contínua/formativa, no verso do plano de aula encontrava-se uma tabela para o efeito, permitindo-nos assim um acesso rápido, cómodo e intuitivo a esta ferramenta.

Apesar de ser um instrumento da atuação do docente, não pode de forma alguma ser uma planificação de aula inflexível, pois por vezes o professor pode sentir a necessidade de ajustar os tempos de realização das tarefas, de introdução de novas variáveis, de substituição de exercícios no decorrer da aula, etc. Em algumas das aulas, tal foi necessário realizar, tendo-se constituído como um grande desafio, mas sobretudo um enorme foco de aprendizagem.

3.1.2 Realização e Intervenção Pedagógica

Após a fase de planeamento, surge de forma natural a etapa de realização e intervenção pedagógica, fase em que o docente escolhe as estratégias de intervenção que entende adequadas ao processo de ensino-aprendizagem que ambiciona. Esta é a fase de operacionalização do planeamento.

Maurice Piéron (1988), um dos mais conceituados especialistas sobre a temática da didática das atividades desportivas, refere na sua obra, um conjunto de princípios determinantes para o êxito pedagógico, i.e., gerar um clima positivo na aula, gerir as questões organizacionais de modo a favorecer o tempo de aprendizagem, fornecimento de *feedback* de qualidade, e, potenciar o tempo de empenhamento motor. Por entendermos que estas são as premissas estruturais para o êxito pedagógico, desenvolvemos as nossas estratégias ao longo do ano letivo com estes pressupostos.

Desde o início do ano letivo surgiu a necessidade de perceber as dinâmicas existentes entre os alunos da turma, nomeadamente, relações de afeto e proximidade, e principalmente, eventuais relações de conflito. Daí a importância da caracterização inicial efetuada com recurso ao teste sociométrico. Tivemos a preocupação de periodicamente

constituir grupos de trabalho que integrassem alunos que tenham demonstrado relações de menor proximidade entre si, pois entendemos que a disciplina de Educação Física desempenha um papel único devido às suas características particulares, sendo que, de acordo com o PNEF (2001), uma das suas finalidades é a da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos. Por outro lado, existiu a preocupação de criar grupos de trabalho de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno em cada uma das matérias/atividades. Ainda, outra das estratégias utilizadas consistiu na criação de grupos heterogêneos, em que os seus constituintes apresentassem níveis de aprendizagem díspares, tentando com isto inculcar-lhes o espírito de grupo e de cooperação contribuindo para uma criação de uma turma cada vez mais coesa, e para que alunos mais proficientes pudessem funcionar como agentes facilitadores de ensino. Como tal, sobretudo em tarefas de confrontação/oposição, tivemos a preocupação de criar grupos o mais homogêneos possível entre si, e o mais heterogêneos possível dentro de si.

Tivemos por base o princípio de diferenciação do ensino, sendo este tão coletivo quanto possível e tão individualizado quanto necessário (PNEF, 2001). Propor desafios de graus de dificuldade distintos para que cada um pudesse desenvolver as suas capacidades e obter “sucesso” nas tarefas, foram preocupações constantes ao longo da conceção das aulas e da sua realização.

Entendemos que a potenciação do tempo de empenhamento motor representa um dos aspetos fundamentais para o êxito pedagógico, pois como refere Piéron (1988), nesta disciplina, os alunos aprendem com a prática e não com o estarem sentados à secretária. Não queremos de forma alguma com isto, afirmar que o “transpirómetro” é o meio de avaliação do sucesso pedagógico, no entanto, tivemos como preocupação organizar as aulas de forma a potenciar ao máximo possível o tempo em que os alunos passam empenhados na tarefa. A criação de dinâmicas onde os tempos de espera e transição fossem os menores possíveis, foram outra das preocupações ao estruturarmos as nossas aulas.

O contacto inicial com os alunos realizado na primeira aula do ano letivo, revestiu-se de grande importância, pois foi o momento de transmissão das regras de funcionamento da aula. Existiu a preocupação de alertar para a necessidade da pontualidade, com intuito de garantir um maior aproveitamento do tempo útil de aula.

Na fase inicial das aulas existiu sempre um momento de instrução e de espaço para os alunos colocarem questões ou dúvidas, passando depois para o momento de ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética através de, sobretudo jogos pré-

desportivos, pois o seu carater lúdico e funcional representava uma mais-valia. Durante as primeiras aulas alguns jogos pré-desportivos foram apresentados à turma. Em algumas aulas, como forma de “premiar” o aluno que mais se evidenciou na aula anterior, não só pela sua performance nos *skills*, mas também pelo comportamento, ficava a cargo deste escolher o jogo pré-desportivo da aula seguinte (ativação músculo-esquelética). Muitas das vezes, a turma tinha essa opção de escolha, o que se demonstrou uma mais-valia, pois, o seu desempenho/empenho nas restantes tarefas da aula era elevado pois só dessa forma poderiam escolher o seu jogo preferido no início da aula seguinte. Esta demonstrou-se uma ótima estratégia pois até entre os próprios alunos existiam “chamadas de atenção” ao comportamento de alguns pares para que pudessem ter tal “privilégio” na aula seguinte. Para este sucesso contribuiu em muito um jogo pré-desportivo que os alunos adoravam realizar, i.e., o jogo do “Rouba a Bandeira”. Em grande parte das aulas, a maior dificuldade era mesmo terminar com a tarefa, pois ficava a ideia de que se eles pudessem ficar a aula toda naquele jogo, ficavam. Muitas das vezes o tempo programado para este exercício era excedido, mas com uma condição, i.e., o empenho de todos durante o resto da sessão de aula, o que na grande maioria dos casos era integralmente cumprido. Foi a demonstração cabal de que o exercício é a ferramenta principal ao dispor do docente.

Um elemento central ao processo de aprendizagem é a transmissão de informação acerca do conteúdo a ser ensinado (Tonello & Pellegrini, 1998). Segundo os mesmos, os métodos mais usuais para transmitir informações acerca da meta e da sequência apropriada para a ação são as instruções verbais e a demonstração. De acordo com Schmidt (1991, como cit. por Tonello & Pellegrini, 1998), o professor deve complementar as instruções verbais com a demonstração (modelo), vídeos ou fotos da ação a ser aprendida. Como tal, para facilitar o processo de compreensão da ação pretendida, a demonstração concomitante à apresentação verbal foi efetuada e utilizado frequentemente como instrumento pedagógico. Inicialmente a demonstração foi efetuada pelo docente, mas ao nível que as capacidades dos alunos foram sendo aferidas, os alunos mais proficientes foram utilizados para demonstração da tarefa. Esta estratégia constitui-se uma mais-valia pois permite a demonstração da tarefa e a explicação verbal em simultâneo, bem como um maior controlo sobre a compreensão por parte dos alunos, pois em muitas situações é a linguagem corporal que permitem aferir o nível de retenção da informação.

A disposição dos alunos pelo espaço de aula foi adaptado à matéria/tarefa bem como às instalações disponíveis. Durante os momentos de transmissão coletiva de

informação, procuramos dispor os alunos em semicírculo garantindo a visualização por parte de todos eles. Uma das regras transmitidas inicialmente prendeu-se com os sinais de apito por parte do professor, i.e., quando ouvissem um apito todos paravam a tarefa que se encontravam a desenvolver e ficavam alerta a instruções por parte do professor, e quando ouvissem dois apitos seguido, a indicação era reunir rapidamente junto do professor. Principalmente no espaço exterior, esta revelou-se uma boa estratégia pois permitia reunir os alunos facilmente para a transmissão mais facilitada de informação.

Na abordagem dos conteúdos de natação, optámos por desenvolver estratégias que promovessem a fluidez dos exercícios e reduzissem ao máximo o tempo de espera, e para tal, distribuímos os alunos pelas 3 pistas disponíveis consoante o seu nível de proficiência, e dentro de cada pista do mais rápido para o menos rápido evitando assim criar “congestionamentos” durante os exercícios. As regras de “trânsito” foram também uma mais-valia para essa fluidez. A demonstração dos exercícios fora de água por parte do professor representou também um papel importante, de forma a ilustrar o pretendido e retificar alguma incorreção efetuada por parte dos alunos. Por forma a rentabilizar ao máximo o tempo disponível, e os alunos que não realizavam a aula, algo que ocorreu frequentemente com algumas alunas devido sobretudo a características particulares da fisiologia feminina, ficavam encarregues de explicar a tarefa seguinte aos colegas que iam “chegando” ao final da pista. Tal estratégia permitiu sobretudo ao professor dedicar mais tempo à pista onde se encontravam os alunos com mais dificuldades, que estrategicamente era a 1ª pista, i.e., a pista junto à berma da piscina. Esta situação (1ª pista para os menos proficientes) permitia um acompanhamento dos alunos ao longo de toda a piscina contribuindo assim para *feedbacks* mais precisos e sobretudo para a sua segurança. Exercícios distintos para as 3 pistas foram planeados consoante o nível de aprendizagem dos alunos e as suas necessidades.

A par da Ginástica, a leção da matéria de Natação representou um enorme desafio devido às suas particularidades, e sobretudo, às disparidades de capacidades entre os alunos. Por termos 4 grupos com níveis de adaptação díspares, a tarefa foi ainda mais dificultada. Tendo na turma, duas alunas que não sabiam nadar, e tendo mesmo receio de entrar na água sozinhas, parece-nos quase impossível (ou muito complicado) lecionar esta matéria com estas condições apenas com um único docente de forma segura. Apenas tal foi possível com o auxílio da Professora Orientadora, que ficou a acompanhar de perto estas duas alunas, enquanto o Professor Estagiário se encarregava dos restantes alunos. Casos como este, onde existem dois docentes para a mesma turma, não são a regra e,

parcerias com escolas ou com o gabinete do desporto escolar são uma, e talvez a única forma de solucionar esta problemática, pois a abordagem desta matéria numa região como a nossa, é de uma importância nuclear.

Por entendermos que o jogo deve ser peça fundamental para a aprendizagem dos JDC, ao ponto de guiar todo o seu processo de ensino, pois, por se tratar de um sistema complexo, transforma-se numa das únicas formas capazes de ensinar os JDC de forma dinâmica e sistémica, possibilitando a construção das habilidades de jogo dentro dos próprios jogos (Garganta, 1998). Por estas razões, foi nossa opção, abordar esta matéria segundo o “modelo de ensino dos jogos para a compreensão” ou na sua nomenclatura original *Teaching Games for Understanding (TGfU)*. O modelo do *TGfU* possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente, o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor (Costa, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010). Neste sentido, foram utilizados jogos reduzidos tanto em espaço de jogo como em número de jogadores, acessíveis à maioria dos alunos, com regras simples, procurando assim uma continuidade e inclusão nas ações.

De uma forma geral, podemos afirmar que o *TGfU* se assemelha muito a um estilo de ensino de descoberta guiada, pois o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar as soluções, auxiliado pelo professor na busca pela compreensão consciente sobre a tática do jogo (Graça, 2007). Acreditamos que este modelo de ensino assume uma posição importante na compreensão e entendimento dos JDC, pois parte da noção tática do jogo, apelando à compreensão e perceção do jogo segundo uma perspetiva global, e não a uma reprodução de determinada habilidade. Tencionámos inculcar nos alunos a capacidade de análise do contexto, levando-os a tomar as decisões mais vantajosas para determinada situação, quer ao nível de ocupação do espaço, de progressão no terreno, de cooperação e oposição.

Quanto aos alunos que muito esporadicamente não realizavam a aula, assumiam tarefas de colaboração com o professor no decorrer da sessão, ajudando sempre na montagem/desmontagem de equipamentos e mais frequentemente e enriquecedor para a sua aprendizagem, assumiam tarefas de árbitro quando tal era necessário.

Com o intuito de combater uma das problemáticas inerentes ao ensino da matéria de Ginástica, i.e., a falta de interesse e motivação por parte dos alunos (Gouveia, Gaspar, Oliveira, Delgado & Freitas, 2016), decidimos aborda-la segundo o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (2004). Este modelo de ensino muito pouco explorado ao nível do ensino e sem qualquer reporte da sua utilização na matéria de Ginástica (Anexo 9) ao nível nacional, caracteriza-se por transformar a UD em uma Época Desportiva, onde são constituídas equipas e o seu trabalho tem como objetivo a participação num evento final. Este modelo visa aproximar o ensino do desporto na escola ao desporto institucionalizado e inclui no seu modelo seis grandes características, i.e., a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico a festividade e os eventos culminantes (Siedentop et al., 2004).

Por se tratar de um Método de Ensino com muita pouca experimentação documentada, e completamente “virgem” ao nível da matéria de Ginástica, a expectativa inicial era ambígua. Por um lado, possuíamos uma grande confiança nas potencialidades deste método, mas por outro, denotamos um receio de que este não fosse aceite de forma positiva, desencadeasse algumas das limitações que pela literatura lhe são apontadas e, sobretudo, a necessidade de existência da maturidade necessária e capacidade de autonomia por parte dos alunos para a sua implementação (Siedentop et al., 2004).

A organização desta UD representou sem sombra de dúvidas o maior desafio deste EP, pois nenhuma referência à aplicação do MED à matéria de Ginástica foi encontrada na extensa pesquisa efetuada. Como tarefa mais desafiante, constituiu-se também como espaço de grandes aprendizagens, pois é imensa a complexidade e exigência ao nível da organização a que a aplicação deste modelo de ensino esta sujeita. Como refere Siedentop et al. (2004), existe uma grande importância do papel do docente ao longo de toda a época desportiva, e sobretudo, durante a pré-época, tendo esta fase o objetivo de preparação inicial dos alunos/equipas onde o professor aborda cada um dos elementos gímnicos e as suas situações de aprendizagem e as respetivas ajudas. Nesta fase existiu a necessidade de enfatizar a importância da segurança e das ajudas na realização dos elementos gímnicos.

Por forma a despoletar o sentido de afiliação nas equipas, estas tiveram de definir um Nome, um Capitão, um Logotipo e um Lema. Um “contrato” foi também redigido pela Equipa e assinado por todos os elementos da Equipa. De forma a potenciar a interdisciplinaridade, o logótipo e lema da Equipa foi realizado nas aulas de Educação Visual com o auxílio e a supervisão do docente da mesma. O Capitão teve o papel de

fazer a “ponte” entre a equipa e o “treinador principal”, i.e., o professor. Diversas reuniões foram realizadas durante as sessões de treino para que algumas indicações respeitantes à Época Desportiva fossem passadas às equipas, e é nesse campo que o Capitão tem um papel importante por ser a voz e os ouvidos da Equipa.

A segunda fase da época, constituída por 10 sessões de 45 minutos, e denominada de Época Desportiva, possibilitou às equipas o treino dos elementos gímnicos e da sequência final que teriam de apresentar nas sessões 17 e 18, respeitante à festividade final e culminar da Época Desportiva. De forma a aproximar a o momento do evento final à realidade do contexto desportivo, esteve presente um júri composto por especialistas em Ginástica que avaliaram a performance das Equipas e das suas sequências gímnicas. Os alunos poderiam convidar quem quisessem para assistir ao Evento Final, e foi com grande agrado que contamos com a presença de alguns pais nesse momento, tendo os alunos encarado este momento de uma forma que transcendeu as expectativas mais otimistas.

Na sua estrutura base, as aulas foram organizadas por estações, e a rotação das equipas por estas estava estipulada no *dossier* (excerto do mesmo no Anexo 11) da Época Desportiva, tendo como grande preocupação a rentabilização do material e espaço disponível. Esse mesmo *dossier* continha a calendarização dos treinos das equipas com os elementos gímnicos a ser abordados por cada equipa, em cada aula, tendo sido também colocada essa informação no site construído para a Época Desportiva. Cada *dossier* continha a representação visual do elemento gímnico, as componentes críticas para a execução do mesmo, os erros mais frequentes, (logo, os erros a evitar), as situações de aprendizagem do elemento e a respetiva ilustração, e, por ultimo, e provavelmente o mais importante (e por isso bem evidenciado no dossier) a forma de realização da ajuda ao colega e a sua ilustração.

Em termos gerais, consideramos que os alunos se mostraram motivados e interessados ao longo das aulas que compuseram esta UD, e podemos concluir que o MED é uma forma viável e motivadora de abordagem deste tipo de matéria (Gouveia et al., 2016). A união entre os elementos da Equipa e o relacionamento com as restantes Equipas foi um ponto extremamente positivo no decorrer das aulas. O empenho foi evidente durante todas as aulas que compunham a UD, e, sobretudo, durante as aulas que compunham a Época Desportiva. Os logotipos das equipas foram desenvolvidos nas aulas de Educação Visual, tendo o seu resultado sido o reflexo da dedicação dos alunos nesta UD. Foi pedido às equipas que no dia do Evento Final, todos os elementos da mesma

utilizassem uma t-shirt da mesma cor. O resultado deste pedido foi fantástico e completamente gratificante, pois, algumas equipas desenharam um logotipo e estamparam as t-shirts com o mesmo e com o seu nome e número, como se de um equipamento se tratasse. Este resultado transcendeu largamente as expetativas iniciais nesta questão.

Experiências de aprendizagens mais autênticas e muito aproximadas à realidade desportiva, embora com óbvias adaptações, resultam num aumento dos seus índices de motivação para uma matéria que tão poucos “adeptos” reúne no seio das matérias curriculares nucleares, e nesta turma em particular, lembre-se o resultado da avaliação inicial. Mais informação sobre esta temática podem ser consultadas nos capítulos referentes às Ações Científico-Pedagógicas.

O método de ensino utilizado para a lecionação do ténis de campo baseou-se no conceito de *Play + Stay*, desenvolvido e apresentado pela Federação Internacional de Ténis. Esta metodologia baseia a aprendizagem do jogo enquanto se pratica. Neste sentido, pretendemos que os alunos adquirissem as competências da modalidade, através de situações de jogo, principalmente em espaço reduzido. As situações de jogo 1x1 foram as privilegiadas. Para uma maior rentabilização do espaço e tempo disponível para a prática utilizamos uma corda de grandes dimensões para servir de rede, criando assim um maior espaço para a prática. Para um maior número de vivências, mudamos constantemente de parceiro de jogo, de modo a maximizar a aprendizagem dos alunos, pois, as particularidades individuais obrigam a uma capacidade de adaptação a diferentes situações, potenciando assim a aprendizagem dos mesmos. Exercícios analíticos de manipulação da raquete e bola foram executados no início das aulas como forma de ativação musculo-articular e de coordenação oculo manual. Em muitos dos exercícios definimos alvos no solo para que os alunos atingissem em cada pancada, privilegiando a precisão e não batimentos em força, algo que poderia colocar em risco a segurança de outros colegas próximos, o que se demonstrou uma estratégia acertada pois em nenhuma situação foi colocada em causa a segurança de algum aluno. A imprevisibilidade do jogo e a confrontação direta continuada não se perderam com tal estratégia pelo que entendemos ser uma forma viável de abordar esta matéria com recursos limitados, sobretudo ao nível espacial.

O conhecimento dos vários estilos de ensino confere ao professor o poder de decidir os processos de aprendizagem pelos quais o aluno estará mais apto a alcançar os objetivos definidos (Neves, 2013). A utilização de um estilo de ensino num determinado

momento ou aluno não compromete a utilização de outro completamente oposto no mesmo momento. O importante é conhecer as potencialidades de cada um deles, a sua intencionalidade, as suas fraquezas e potencialidades, e sobretudo o momento adequado para a sua utilização. Existem momento e/ou alunos onde determinado estilo de ensino pode “funcionar”, e outros, no mesmo espaço e mesmo momento, precisamente o oposto. Não obstante, procuramos sempre utilizar um estilo de ensino que guiasse o aluno a descobrir o conceito desejado, através de uma proximidade professor-aluno, no qual o questionamento por parte do primeiro despoleta a resposta desejada por parte do segundo, i.e., o estilo de ensino por descoberta guiada. Este foi o nosso padrão de atuação.

Contudo, em algumas situações e com alguns alunos, o estilo “comando” seria a única opção sobretudo devido a alguns comportamentos de desvio. Em matéria como a Natação o espectro de “liberdade” dos alunos, devido sobretudo a questões de segurança, foi mais reduzido, tendo sido sobretudo utilizado o estilo de ensino por “tarefa”, onde após uma explicação ou demonstração da tarefa o aluno executa a mesma, tendo o professor como função atribuição de um feedback sobre a execução (Mosston & Ashworth, 2008).

3.1.3 Controlo e Avaliação

Para que possa haver evolução do indivíduo, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática, na qual existem argumentos mais válidos que a competência comprovada,   necessário estarmos preparados para sermos avaliados em permanência (Fernandes, 2001, como cit. por Andrade, 2003).

Existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único, isto acontece porque esta disciplina é completamente diferente das demais, em que   possível mensurar o conhecimento do aluno por meio de avaliações teóricas. O conhecimento   construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta muito a avaliação por parte do professor. Depois do modelo tecnicista, nunca houve um consenso quanto   avaliação. Contudo, não existe uma resposta de modelo ideal. Isto significa que temos de continuar a procurar o caminho que melhor responda a cada situação em concreto (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Qualquer forma de avaliação tem os seus limites, e, principalmente, um certo grau de subjetividade. Mas se essa mesma subjetividade promove uma opinião incerta, essa opinião perde a sua consistência e a avaliação perde a maior parte do seu sentido (Rodrigues, 2008).

Sendo a avaliação um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar, a avaliação requer uma aplicação coerente e adequada para que os processos inerentes à mesma sejam eficazes (Gomes, Freitas, Nóbrega & Alves, 2014).

Quanto às modalidades ou momentos de avaliação, Simões et al. (2014) referem existir três momentos de avaliação, sendo eles a diagnóstica, formativa e sumativa. Neste capítulo iremos aprofundar as duas últimas.

A avaliação formativa apresenta como finalidade o proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem (idem). Trata-se de uma recolha sistemática de informação sobre o aluno e o seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação sumativa visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período (idem).

Qualquer processo de avaliação requer uma grande capacidade de observação por parte do “avaliador”, sobretudo quando os aspetos a avaliar são de difícil mensuração, como é o caso das habilidades desenvolvidas pela Educação Física.

A avaliação formativa, comumente apelidada de avaliação contínua, fornece aos docentes informações sobre o desenvolvimento das competências e aprendizagens, com intuito de possibilitar a melhoria e revisão dos processos de trabalho (Decreto-Lei n.º 139/2012). Como refere Sousa (2012), o ato de avaliar deve ser realizado de forma contínua e diária, criando os seus próprios instrumentos de avaliação, adaptados às condições e aos recursos existentes, e sobretudo ao que pretende observar e avaliar.

Para a realização desta avaliação formativa/contínua, começamos por desenvolver um instrumento com todas as componentes relacionadas com a matéria a abordar, que no caso seriam os JDC, mas foi logo abandonado após a primeira tentativa de utilização, pois era praticamente inviável a sua utilização devido ao elevado número de aspetos a avaliar.

Godinho (2010, como cit. por Andrade, 2013) refere que a base da avaliação formativa contínua é a observação direta do aluno, quer a nível dos seus conhecimentos, aspetos disciplinares e atitudes, quer no que diz respeito à realização de situações de aprendizagem.

Procedemos então com a criação de um instrumento muito mais simples e intuitivo, tendo criado 3 componentes principais, i.e., os “conhecimentos”, “atitudes e valores” e a “destreza motora”. Esta subdivisão da avaliação contínua pareceu-nos a mais

apropriada pois abrange os três grandes domínios, i.e., domínio cognitivo (conhecimentos), domínio socio afetivo (atitudes e valores) e domínio motor. Existia ainda espaço para registo de observações sobre o desempenho do aluno. Com o avançar do processo, do conhecimento e à vontade, este foi sendo um processo cada vez mais rápido e objetivo. Contudo, torna-se muito complicado efetuar registos sobre o desempenho dos alunos concomitantemente com as atividades, sendo que apenas foram registados episódios de relevo durante a aula, e no final da mesma, um registo mais detalhado seria efetuado. Para facilitar o acesso à ficha de avaliação continua durante a aula, esta encontrava-se no verso do plano de aula (Anexo 12), e foi sendo transcrita para uma tabela geral da avaliação continua.

Quanto à avaliação sumativa ou avaliação final, esta apresenta como objetivo ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados obtidos, tratando-se de um balanço final, comparativamente ao resultado inicial (avaliação diagnóstica).

Os critérios de avaliação definidos pela escola para o 3º ciclo foram os seguintes: 20% para atitudes e valores e 80% para cognitivo/motor. No quadro seguinte encontram-se discriminadas as ponderações de cada componente.

Tabela 3: Distribuição das ponderações relativas à avaliação

Atitudes e Valores – 20%										Cognitivo/Motor – 80%		
Responsabilidade					Autonomia		Intervenção		Sociabilidade			
Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades		Espírito de iniciativa		Intervenção adequada		Respeito pela diversidade de opiniões	
									Relacionamento com os outros		Solidariedade e cooperação	
6%					4%		4%		6%		10%	10%
											60%	

As ponderações relativas às “Atitudes e Valores” foram definidas pelo Conselho de Turma, ficando à “liberdade” de cada docente a distribuição dos 80% relativos à componente “Cognitiva/Motor”.

Dentro da componente em que tínhamos espaço para realizar a distribuição das ponderações, optamos por realizá-la da seguinte forma:

- Domínio cognitivo (20%): Prova/Teste de avaliação de conhecimentos (10%) + Questionamento realizado durante as sessões de aula (10%).
- Domínio psicomotor (60%): Empenhamento e esforço do aluno ativamente na realização dos exercícios e progressão/evolução a nível das habilidades/destrezas técnico-táticas.

Como referido por Simões et al. (2014), depois de abandonado, e na nossa ótica, bem, o modelo tecnicista em que a Educação Física se alicerçava, nunca mais existiu um consenso sobre o que avaliar, e muito menos, o que avaliar. Podemos sem grandes dúvidas afirmar que esta é a principal dificuldade de muitos docentes no ativo, e sobretudo, a principal dificuldade de iniciantes como nós. Se décadas de investigação não conseguiram definir rigorosamente critérios objetivos de avaliação, podemos afirmar que também não foi o processo de EP nem a formação anterior que nos permitiram descobrir a solução para tal “enigma”.

Entendemos que existe uma carência de literatura neste campo, e possivelmente o EP apresenta-se como um espaço privilegiado para a colmatar. Se pensarmos nos aspetos fundamentais de uma investigação científica, eles estão lá todos, i.e., a constatação de um problema, os recursos humanos necessários e capacitados para o investigar, e, principalmente, o acesso facilitado à população/amostra de estudo, i.e., os nossos alunos. Todo o docente investiga durante a sua prática pedagógica, pois o processo educativo não é mais do que testar um instrumento (exercício, tarefa, etc.) para tentar colmatar um problema ou necessidade (do aluno, grupo ou turma). Apenas nos falta alguma “cientificidade” neste processo, e neste aspeto, o momento de EP representa um local privilegiadíssimo para tal.

3.1.4 Aulas lecionadas ao 2º ciclo

Ao longo do processo do EP, passamos pela experiência de lecionar 4 aulas a uma turma de 2º ciclo, mais concretamente, a um 5º ano de escolaridade. A intervenção ocorreu por rotação com os restantes alunos estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O plano anual de turma foi definido pelo docente responsável pela turma, e com o intuito de dar continuidade aos conteúdos abordados, efetuamos a observação das duas

aulas anteriores à nossa leção. No entanto, entendemos que esta estratégia poderá não ser a mais adequada pois esta escassa observação não permite aferir as dificuldades dos alunos de forma clara, não permitindo assim um planeamento das sessões com vista a responder às potencialidades e necessidades dos alunos. Para colmatar esta problemática, entendemos que reuniões periódicas entre os professores estagiários e o docente responsável pela turma poderiam ser uma boa estratégia para ultrapassar esta limitação. Entendemos que esta limitação associada à continuidade dos conteúdos, condiciona a atuação dos professores estagiários, bem como dos próprios alunos. Em adição, a observação das aulas de avaliação diagnóstica de cada uma das matérias poderia também ter contribuído para minimizar tal problemática.

A leção desta turma não representou um desafio que não estivéssemos minimamente habituados/preparados, pois as diferenças para a turma que lecionávamos a tempo inteiro não eram muitas quer a nível de ano de escolaridade, como o próprio número de alunos.

Em articulação, ao longo do processo procuramos desenvolver tarefas de aula que fossem ao encontro das linhas programáticas do PNEF para o ano de escolaridade em questão, tentando sempre incluir situações lúdicas, e jogos pré desportivos, aliais como explicado no capítulo da prática letiva. Um problema identificado, principalmente na segunda rotação das aulas a lecionar, prendeu-se com o comportamento dos alunos. Ao terem um professor distinto a cada semana de aulas, com características diferentes (pois a variabilidade humana também se manifesta neste campo), com métodos diferentes, notou-se um certo “agravamento” ao nível do comportamento, sendo que para evitar tais comportamentos de desvio formamos os grupos de trabalho de forma a separar os alunos que apresentavam tais comportamentos, tendo existido a necessidade de o fazer durante a aula propriamente dita pois tal situação não tinha sido planeada.

A grande aprendizagem retirada desta experiência surgiu na última aula que fomos lecionar. Tínhamos planeado com o professor responsável pela turma lecionar a matéria de Badminton num bloco de 45 minutos, mas aquando da preparação do espaço e materiais, simplesmente não existia material disponível pois outro docente estava a utilizar, tendo de ter sido mudada toda a aula programada. A capacidade de adaptação foi posta à prova pois não existia um segundo plano para colmatar tais imponderáveis. Apesar de ter sido posta à prova a nossa capacidade de adaptação, talvez tenha sido a aula que nos correu melhor, tendo os alunos participado de forma entusiástica nas tarefas propostas.

3.2 Assistência às Aulas

3.2.1 Conceptualização

A atividade de Assistência às Aulas encontra-se inserida no conjunto de atividades a desenvolver no âmbito da Prática Letiva, e apresenta como objetivo principal a observação por parte dos estagiários de um conjunto de aulas no decorrer do ano letivo.

Todo o conhecimento científico, e não só, tem por base o processo de observação, procurando quantificar ou qualificar o comportamento espontâneo, decorrente de situações não programadas (Anguera, 1990).

A génese da observação acompanha o ser humano desde os primórdios da espécie. De facto, o Homem sempre se socorreu da observação como instrumento de garantia da sua subsistência e evolução (e.g., aprendizagem por observação). Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (Mendes et al., 2012)

Então, quem se encontra no processo de observação atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, incutindo-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador. Esse processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas (idem).

Segundo Aranha (2005, citada por Sousa, 2012) quem não mostrar-se disponível para adotar uma postura constante de observador, dificilmente terá a capacidade de analisar com coerência e eficácia, bem como não será tão capaz de identificar erros, quer sejam os seus próprios erros ou os de outros e consequentemente não será capaz de melhorar os processos de aprendizagem, à partida condicionando as evoluções e à própria formação dos alunos.

Para Sarmento (2004), a observação não é neutra, isenta ou totalmente objetiva, e um dos maiores obstáculos deste processo e que pode alterar o comportamento dos observados é a presença do observador. Andrade (2013, pp. 62) reforça afirmando que “devemos estar cientes que o processo de observação comporta um aspeto de seletividade, pois não apreende todos os aspetos da realidade, fornece sim um conjunto de representações específicas e imagens parciais da mesma”.

A observação pode ser classificada de duas formas distintas, a observação assistemática ou observação sistemática (Rodrigues & Louro, 2016). Segundo estes autores, o recurso a uma observação sistemática pode atenuar o natural efeito do erro por

parte do observador, devendo para tal ser formulado um plano de pesquisa, apresentar um registo metódico, revelar validade e fiabilidade e ter uma estrutura sistemática.

3.2.2 Operacionalização

Por se tratar este de um processo de Estágio pouco habitual, pois o Núcleo de Estágio apenas era composto por um Professor Estagiário, ao contrário dos habituais dois, algumas condicionantes acompanharam esta tarefa. As *guidelines* para esta tarefa prendem-se com a observação de aulas ao colega, ou colegas, de EP, o que no nosso caso não foi possível. Esta foi a grande condicionante desta tarefa de observação/assistência às aulas.

Num EP, com o conjunto vasto de tarefas que dele fazem parte, ainda para mais com as condicionantes que fazem parte deste em particular, não foi possível executar essas observações durante o decorrer de todo, ou parte do ano letivo, na altura onde este processo de observação pode ser mais “útil”, i.e., na fase inicial do estágio, onde a partilha de métodos pode constituir-se como uma mais-valia. Contudo foi possível observar a atuação de outros colegas e perceber de que forma a sua intervenção pedagógica se realiza.

Como tal, decidimos observar colegas de outros Núcleos de Estágio, o que por si só se constitui como uma grande oportunidade de observar um leque mais variado de contextos e modos de intervenção. Ninguém é igual, e esta variabilidade foi uma das partes mais positivas desta tarefa. Num total, foram observadas aulas de 6 colegas distintos, contemplando turmas de 3 ciclos distintos.

Para a realização das observações, e com o objetivo de interferir o mínimo possível no comportamento dos alunos, decidimos fazer essa mesma observação na bancada, mesmo com as limitações que daí advêm, nomeadamente a impossibilidade de ouvir a intervenção do professor aquando dos momentos explicativos ou de feedback. Ninguém gosta de se sentir observado, e acreditamos que com esta metodologia obtivemos um comportamento mais próximo da realidade, pois pretendíamos condicionar ao mínimo os comportamentos tanto dos alunos, como do próprio docente.

De acordo com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), anteriormente a cada observação, surge a necessidade de definir o que observar, sendo este um ponto fulcral para o sucesso e qualidade da tarefa. Segundo os mesmos, a existência de um referencial de observação permite prender a atenção do observador no objeto a observar e melhorar a eficácia da observação.

Constituímos então as nossas categorias a observar, adaptadas de Sarmento (2004), e que pudessem responder a um conjunto de questões entendidas por nós como importantes, i.e., “Como é efetuada a organização e gestão da aula? (organização e gestão da aula)”, “Qual a estrutura da aula? (Estruturação da aula)”, “Existem comportamentos de desvio por parte dos alunos e como são geridos? (Disciplina dos alunos)”, “Como são apresentados os conteúdos? (apresentação dos conteúdos)” e “Recorre ao feedback como instrumento pedagógico? (feedback)”.

Por se tratar apenas de apenas um momento de observação, e tendo nós optado por interferir o mínimo possível com o decorrer da aula, e ao fazermos a observação à distância, ocorrências sobretudo relacionadas com a comunicação e tipo de feedback não foram passíveis de observação, apesar de entendermos que estes são fatores com elevada preponderância no processo de ensino-aprendizagem. Optamos por uma observação com registo anedótico, i.e., uma forma de observação direta e com registo dos comportamentos.

Como complemento às observações realizadas, foram também observadas aulas da matéria de Ginástica, com intuito de averiguar o tempo de empenhamento motor dos alunos nesta matéria, aquando da sua lecionação segundo um Modelo de Ensino distinto, i.e., o Modelo de Educação Desportiva de Siedentop (2004). Como referido em capítulos anteriores, a potenciação do tempo de empenhamento motor representa um dos aspetos fundamentais para o êxito pedagógico, pois nesta disciplina, os alunos aprendem com a prática. Uma das fragilidades apontadas ao MED é a possibilidade de uma excessiva valorização dos objetivos de carater socio efetivo de tal forma que se perca o foco na componente motora da atividade (Siedentop, 2004). Querendo aferir se esta fragilidade se colocava na nossa Época Desportiva, foram observadas 4 aulas ao Professor Estagiário por colegas da Universidade da Madeira e Professores Orientadores. Para tal, foi utilizada uma ficha de registo de empenhamento motor desenvolvida por Siedentop (2004) (ver Anexo 13), que consiste em 15 observações realizadas a cada aluno, uma a cada 120 segundos, com uma duração de 10 segundos, registando-se durante esse tempo o aluno se encontrava em atividade ou não. Consideramos que o aluno se encontrava em atividade em duas situações, i.e., se estivesse a executar o elemento gímico ou as situações de aprendizagem propostas, ou, se estivesse a realizar as ajudas aos colegas.

3.2.3 Considerações

Durante as observações executadas pelos colegas da Universidade da Madeira e pelos Professores Orientadores às aulas da Matéria de Ginástica, ficou evidente que o Modelo de Educação Desportiva, quando bem organizado e com uma intervenção próxima do docente durante os trabalhos, proporciona um tempo de empenhamento motor elevado por parte dos alunos, contrariamente a muitos dos outros métodos ditos tradicionais que usualmente são utilizados na lecionação desta matéria.

Durante as observações executadas, i.e., em 660 observações efetuadas durante as sessões de aula (15 observações x 22 alunos x 2 sessões) em 70,9% destas, os alunos observados encontravam-se em atividade, ou a efetuar as ajudas ou na realização dos elementos gímnicos ou suas situações de aprendizagem. Estes resultados constituem-se como uma avaliação positiva e contrária a algumas críticas efetuadas ao Modelo de Ensino utilizado na lecionação da matéria em causa, e que somente com uma grande intervenção do professor, e com um acompanhamento muito presente e próximo é possível alcançar estes resultados. Para este resultados contribuíram em grande parte a análise efetuada após a primeira sessão observada pois permitiu detetar alunos com um baixo empenhamento motor, e ter uma maior atenção nas sessões seguintes. Como forma de reforçar esta ideia, fica a indicação de que dos alunos que tinham um empenhamento inferior a 50% na primeira observação, nenhum ficou abaixo dessa fasquia na segunda sessão observada. Todos os alunos aumentaram o seu empenhamento da primeira para a segunda sessão.

Quanto à segunda parte da nossa tarefa de assistência às aulas, respeitante às observações efetuadas a colegas estagiários de outros núcleos de estágio, os dados retirados foram interessantes pois possibilitaram constatar como a variabilidade de processos é enorme, pois todos tivemos a mesma formação inicial, e os métodos ou metodologias utilizadas são variados, até mesmo dentro da mesma turma.

Na totalidade das aulas observadas, existia já uma pré definição dos grupos ou equipas de trabalho, o que nos parece uma estratégia consensual e de ótima rentabilização do processo educativo. A montagem prévia dos materiais a utilizar durante a aula, parece-nos também uma forma capaz de reduzir os tempos de organização e rentabilizar a aula.

Alguns dos docentes observados, e contrariamente às nossas convicções e forma de atuação, não efetuavam uma rentabilização apropriada dos alunos que não realizavam a aula, ficando estes apenas a observar a mesma. Utilizar estes alunos no auxílio da organização e nas tarefas de aula parece-nos uma forma capaz de rentabilizar estes alunos,

e.g., servindo de árbitros, ajudando na montagem e desmontagem de materiais, entre outras.

Inevitável será também constatar que cada escola tem uma organização e recursos completamente distintos. Sem nos referirmos aos materiais disponíveis, pois tais lacunas podem ser ultrapassadas com facilidade e engenho, o simples facto de existir um assistente operacional responsável pelo material na escola, como é o caso da maioria das escolas observadas, é uma mais-valia para o processo educativo. Na nossa escola deparamo-nos com dificuldades nesse aspeto pois não existe assistência desse género, tendo de ser o docente a “tratar” dessa componente.

Algumas metodologias observadas constituíam-se pouco ecológicas, nomeadamente em aulas de JDC observadas, o que não vai ao encontro dos nossos ideais de ensino deste género de matérias. Como refere Garganta (1998), os JDC têm sido ensinados, treinados e investigados à luz de diferentes perspetivas, mas vários autores têm sustentado a ideia de que a construção do conhecimento nestas matérias deve emergir através da lógica interna do jogo, recorrendo a “situações jogadas” e a jogos reduzidos, pois, nestas matérias/modalidades, o problema principal que se coloca ao individuo é sobretudo tático e resultado de um conjunto de contextos de elevada imprevisibilidade. Então, no nosso entender, esta metodologia deve ser privilegiada na abordagem a este tipo de matérias.

Algumas tarefas solicitadas aos alunos pareceram-nos não serem adequadas às suas necessidades, e.g., um jogo de Voleibol de 6x6 onde dificilmente eram efetuados mais do que três toques na bola antes de esta tocar o solo, tornando-se assim um jogo monótono e sem qualquer continuidade nas ações. A parte menos positiva desta situação foi a incapacidade do docente reverter tal situação. A adoção do jogo formal ao nível escolar pressupõe uma elevada capacidade por parte dos seus intervenientes, e tal não se verificava.

Como refere Cunha (2003), o feedback representa a informação de retorno sobre uma determinada resposta, e é geralmente vista como a variável que mais contribui para a aprendizagem logo depois da prática propriamente dita. Por estarmos perfeitamente alinhados com esta perspetiva, tivemos a preocupação de averiguar se os colegas estagiários recorriam a este importante instrumento pedagógico. Após as observações efetuadas, ficou evidente que todos os docentes estagiários observados atribuem elevada importância a esta ferramenta pois a sua utilização foi constante. Por termos seguido uma estratégia de observação que não nos permitia ouvir a maioria dos feedbacks fornecidos,

ficou por averiguar a qualidade desse mesmo feedback, tendo no entanto sido possível observar que a maioria dos feedbacks fornecidos foram de forma individual e interrogativos.

A apresentação e explicação dos conteúdos era efetuada sempre em forma conjunta, tendo os docentes sempre a preocupação de ter os alunos no seu campo de visão, e numa posição em que todos conseguissem observar eventuais demonstrações. Notamos que quanto maior era o ano de escolaridade, menor era o recurso à demonstração como forma de transmissão das tarefas ou habilidades a realizar, pois, tal como refere Lazarim (2003), na fase inicial da aprendizagem nem sempre o aluno entende com facilidade o que lhe é pedido, justificando a utilização da demonstração como forma de transmissão de informação sobre a tarefa.

Em todas as aulas observadas a sua estrutura global foi similar, i.e., uma fase inicial para colocação de dúvidas e transmissão de informações sobre a aula, seguida de uma fase de preparação para a atividade (ativação neuromuscular), uma parte principal onde estão presentes as tarefas que visam a obtenção dos objetivos da aula e uma parte final com exercícios de retorno à calma e sobretudo como espaço de colocação de dúvidas sobre a sessão e avaliação do desempenho dos alunos. A tendência observada foi de que quanto maior o nível/ano de escolaridade menor foi o recurso a situações lúdicas e /ou jogadas, não indo esta forma de atuação ao encontro da nossa ideia pois os vulgares “aquecimentos” estáticos como o “roda os braços à frente, atrás,” etc., podem ser um ótima forma de atingir esse objetivo, mas certamente não serão a forma mais motivadora de o conseguir.

Os professores estagiários tiveram sempre a preocupação de ter a turma toda sempre dentro do seu raio de visão durante as tarefas efetuadas, o que permite reduzir em grande parte comportamentos de desvio por parte dos alunos, e neste aspeto, em nenhuma das aulas observadas foram observados tais comportamentos. Como refere Correia (2006), esta é uma das estratégias mais eficazes na manutenção de comportamentos apropriados, pois o simples facto de os alunos se sentirem observados evita em grande escala comportamentos fora da tarefa ou de desvio.

Em suma, e apesar de a tarefa de Assistência às Aulas não se ter desenrolado da forma como pretendíamos inicialmente, i.e., fazer uma observação do próprio estagiário através de aulas gravadas em formato de vídeo, pois tal foi recusado por 2 Encarregados de Educação, a estratégia que tomamos permitiu-nos observar um leque mais variado de contextos e modos de intervenção. A grande ideia que nos foi possível recolher durante

este processo foi de que apesar de todos termos passado pela mesma formação base, as formas de atuação são distintas, o que vem comprovar o referido por alguns autores, i.e., a atuação do docente é muito condicionada pela preparação pedagógica, as suas crenças, valores e atitudes pessoais (Anacleto, 2008).

4. Atividades de Integração no Meio

4.1 Caracterização da Turma

4.1.1 Introdução

No início de cada ano letivo, a maioria dos professores não dispõe de informações acerca dos seus alunos para além do seu historial escolar. Informações sobre a sua vida extraescolar, das suas potencialidades, recursos e limitações, geralmente, não lhes são passadas.

Com a presente caracterização pretendemos transmitir aos professores da turma dados objetivos e significativos, essenciais na criação de estratégias para uma intervenção adequada na turma, para o ajustamento do processo e estratégias educativas. Sendo cada aluno um ser único, com aptidões e características próprias, requer um acompanhamento particular e individualizado para poder alcançar os objetivos que são determinados.

Para tal, torna-se imperial que esta pesquisa seja executada no início do ano letivo e transmitida aos restantes docentes com a maior celeridade possível. Foram aplicados dois instrumentos para recolha de informação, a saber: i) a ficha individual do aluno; ii) teste sociométrico. A ficha individual do aluno foi preenchida pelos alunos no primeiro dia de aulas, e o teste sociométrico na 3ª semana de aulas. O objetivo destes dois instrumentos foi procurar encontrar informação sobre os alunos quer no contexto escolar, quer, principalmente, fora dele, ou seja, o seu ambiente familiar, a ocupação dos tempos livres, sua prática desportiva, as suas expetativas e motivações em relação à escola e ao seu futuro. O teste sociométrico pretendeu aferir o grau de relações interpessoais dentro da turma.

Os resultados mais relevantes para o processo educativo foram apresentados em reunião de Conselho de Turma em meados do 1º período do ano letivo.

4.1.2 Objetivos

A caracterização efetuada teve como objetivos gerais: i) fornecer aos docentes da turma, um rol de informações acerca das características gerais e individuais da turma e dos alunos; ii) obter e apresentar informações capazes de facilitar a escolha de metodologias didático-pedagógicas e a montagem de estratégias de intervenção eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; iii) identificar possíveis potencialidades e/ou limitações da turma.

Os objetivos específicos da caracterização efetuada foram os seguintes: i.) Identificar os alunos, caracterizando-os; ii) recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos, composição do agregado familiar e consequentes dados biográficos e suas qualificações académicas; iii) identificar quais os seus hábitos diários de estudo, métodos de trabalho preferenciais e disciplinas com mais e menos dificuldades; iv) recolher informação sobre a sua saúde, hábitos de alimentação e deslocação para a escola; v) recolher dados acerca da ocupação dos seus tempos livres e sobre hábitos de exercício físico; vi) informar acerca da utilização de tecnologias de informação e comunicação; vii) investigar a teia de relações interpessoais no seio da turma.

4.1.3. Metodologia

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi elaborado uma Ficha Individual do Aluno, e um Teste Sociométrico, tendo por base alguns questionários realizados em anos anteriores e que tinham sido aplicados nesta escola, procurando adquirir informação pertinente para ser apresentada ao Conselho de Turma.

Por se tratar de um instrumento novo e sem qualquer validação, aplicámos o mesmo a 3 alunos com idades semelhantes. O grupo de alunos de teste foi selecionado por conveniência. Através desta aplicação conseguimos detetar alguns problemas no questionário, que foram prontamente alterados de modo a facilitar a sua compreensão e preenchimento. Os indicadores utilizados no questionário, foram selecionados com o objetivo de obter dados suficientes para alcançar as pretensões desta tarefa.

Ficha do Aluno

No que concerne a este instrumento, o objetivo principal foi recolher informações úteis sobre os alunos, capazes de auxiliar a prática letiva. Esta ficha abrangia 10 dimensões, sendo elas: i) Dados Biográficos; ii) Agregado Familiar; iii) Hábitos Diários – Transporte e Estudo; iv) Tecnologias de Informação e Comunicação; v) Hábitos de Vida Saudável; vi) Saúde; vii) Qualidade de Vida; viii) Disciplinas; ix) Métodos de Trabalho; x) Opinião sobre a Escola

Teste Sociométrico

Este questionário teve como objetivo auxiliar na aferição das relações interpessoais no seio da turma, e da integração dos alunos no grupo. Este questionário era composto por uma série de perguntas que pretendia aferir tal teia relacional, tendo sido

apenas utilizados na análise os dois grandes itens que deles emergiam, i.e., as relações de afinidade nos tempos livres e no trabalho (e.g.: Com quem é que mais gostas de estar nos intervalos?; Se tivesses que fazer um trabalho em grupo, com quem gostarias de trabalhar?) e as relações de conflito igualmente nos dois itens. (e.g.: E com quem é que menos gostas de estar nos intervalos? E com quem não gostarias de trabalhar?).

Recolha e Análise dos Dados

Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, tendo sido aplicada a ficha do aluno no primeiro dia de aulas e o questionário do teste sociométrico passadas 3 semanas. A recolha foi executada através de questionários impressos, e posteriormente os seus dados informatizados.

O tratamento dos dados foi executado através do Microsoft Excel 2007. Para tal foi executada uma estatística descritiva de frequências para todas as variáveis recolhidas.

4.1.4 Resultados

Dados Biográficos

A turma é constituída por 22 alunos, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média de idades dos alunos é de 12 anos, sendo a idade mínima 11 anos e a idade máxima 14. Nenhum dos alunos tinha ficado retido no ano anterior, tendo todos transitado do 6º ano.

Agregado Familiar

No que concerne à caracterização dos agregados familiares pudemos constatar que a maioria era composto por 4 elementos, i.e., pai, mãe e um irmão. Um dos agregados continha um total de 7 elementos. Um dos alunos vivia numa instituição de acolhimento, nomeadamente, Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família. Dos alunos da turma, 6 são filhos únicos, contando com um agregado familiar de apenas 3 elementos.

Quanto às habilitações académicas do agregado familiar, a maioria conta com pelo menos um elemento contendo o 12º ano de escolaridade, sendo que em dois dos agregados, pelo menos um dos elementos dispõe de um Curso Superior. Pelo lado contrário, num dos agregados, a escolaridade mais elevada é o 4º ano.

Um dado importante a reter é que 5 alunos fazem parte de uma família monoparental, com a ausência de um progenitor.

Hábitos Diários – Transporte e Estudo

Quanto ao transporte dos alunos para a escola, a maioria desloca-se de carro (n=10), 7 deslocam-se a pé e 5 de autocarro. Os que se deslocam a pé moram relativamente perto demorando cerca de 5 minutos a chegar à escola/casa. O tempo médio por percurso é de 10 minutos. Um dos alunos que se desloca a pé para a Escola vive relativamente longe da escola e demora cerca de 40 minutos a fazer o percurso.

No que diz respeito à frequência e local de estudo, 13 alunos referem estudar todos ou quase todos os dias, 5 deles afirmam apenas fazê-lo algumas vezes por semana (2-3 dias), e 3 alunos admitem apenas estudar antes dos testes/trabalhos. A totalidade dos alunos referem estudar em casa, sendo que apenas 10 deles admitem também fazê-lo na escola.

Tecnologias de Informação e Comunicação

Relativamente ao acesso por parte dos alunos a equipamentos de informação e comunicação, nomeadamente a sua facilidade de acesso a computadores pessoais, apenas um aluno refere não o ter em casa e ter dificuldades em ter acesso a um. Dos restantes alunos, todos referem possuir um computador em casa e ter acesso a este, estando ligados à internet. Somente um destes refere não ter acesso à internet.

Quanto ao tempo médio de utilização destes equipamentos, a maioria dos alunos (n=10) referem utilizá-los “alguns dias por semana”, 7 alunos admitem utilizá-los todos os dias, e 4 afirmam fazer uso deles raramente. Relativamente ao tempo médio de utilização diária, 7 alunos utilizam o computador entre uma e três horas por dia, e 2 alunos durante mais de 3 horas. Os restantes alunos referem usá-lo em média, menos de uma hora por dia.

Hábitos de Vida Saudável

Quando questionados se tomavam as refeições mínimas recomendadas, i.e., o pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar, um dos alunos referiu não tomar a primeira refeição do dia, i.e., o pequeno-almoço. Os restantes alunos (n=21) referem tomar todas as refeições “básicas”.

Relativamente à prática de atividade física/desportiva regular, 17 alunos referem ter uma prática regular, sendo que 4 deles participam em desporto federado. Na turma, 5 alunos não têm hábitos de atividade física regular.

Quanto ao número de horas de sono dos alunos, a média cifra-se pelas 8 horas e 40 minutos, sendo que uma aluna refere ter em média apenas 6 horas e 50 minutos de sono durante os dias de semana. Em relação à “hora do despertar” durante os dias da

semana, duas alunas levantam-se pelas 6 horas e 30 minutos, apontando a média para as 6 horas e 55 minutos como hora do despertar.

Saúde

Em relação à existência de limitações em termos de saúde, 4 alunos têm dificuldades visuais, recorrendo a óculos e/ou lentes. Dois alunos estão referenciados e têm acompanhamento especial, estando um deles diagnosticado com Síndrome de Déficit de Atenção (Hiperatividade), e outro com dislexia. Outros 3 alunos referem sofrer de asma e de algumas alergias, sobretudo a póis e pelos. Um aluno refere sofrer de anemia.

Qualidade de Vida

Quando lhes foi pedido para, numa escala de 0 a 10, sendo que 0 representa a “pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”, se situarem em relação ao seu agrado/desagrado com a sua qualidade de vida, um dos alunos (aquele que provem da instituição de acolhimento) respondeu 3, o que reflete um nível de agrado com a sua relativamente baixo. Outros 4 alunos apontaram a sua qualidade de vida ao meio da escala (5 e 6). Os restantes alunos (n=17) referem uma satisfatória perceção da sua qualidade de vida, i.e., situando-se na zona superior da escala, entre 7 e 10.

Disciplinas/Matérias

Quando lhes foram questionadas as disciplinas onde estes sentiam mais e menos dificuldades, as respostas sugerem que as matérias onde se sentem mais à vontade são a Educação Visual, o Português e o Inglês. Por outro lado, as disciplinas onde os alunos referiram sentir mais dificuldades foram a Geografia, as Ciências Naturais e a Matemática.

Métodos de Trabalho e Opinião sobre a Escola

Relativamente ao método de trabalho preferencial, os mais indicados são o trabalho em grupo e aos pares, com 9 e 8 alunos a referirem tais métodos, respetivamente. No entanto, de salientar que 4 alunos preferem o trabalho individual.

Quanto à opinião que os alunos têm sobre a escola, 9 deles referem achar que esta não lhes disponibiliza as condições adequadas para o seu sucesso escolar, sendo que para 14 alunos, a escola lhes é indiferente ou não gostam desta. Por outro lado, 7 alunos referem gostar do estabelecimento de ensino que frequentam.

Relações Interpessoais

Relativamente à análise das relações interpessoais no seio da turma, e no que diz respeito às relações de afinidade nos tempos livres, a *Aluna A* e a *Aluna B* foram as mais citadas (6 e 5 colegas, respetivamente) na pergunta “Com quem mais gostas de estar nos

intervalos?”. Por outro lado, quando a questão foi colocada na negativa, i.e., “Com quem menos gostas de estar nos intervalos”, a *Aluna C* e a *Aluna D* foram as mais indicadas, com 10 e 8 colegas a não gostarem de estar com elas nos seus tempos livres, respetivamente.

Quanto feitas as mesmas questões mas agora relativamente às afinidades e conflitos no trabalho, um dos colegas foi indicado por 13 colegas, o *Aluno A*, evidenciando ter poucas afinidades relativamente a tarefas de trabalhos de pares/grupos. Tal como na questão direcionada para os tempos livres, também no que diz respeito ao “trabalho”, a *Aluna A* e a *Aluna B* foram as que recolheram mais “adeptos”, com 7 colegas cada.

4.1.5 Considerações Finais

Neste trabalho de caracterização, foi possível recolher informações pertinentes e proveitosas para uma maior individualização do processo de ensino aprendizagem ao longo deste ano letivo.

A média de idades da turma é de 12 anos, e todos os alunos transitaram do ano anterior e não têm historial de reprovações, podendo este ser um indicador, que estamos perante uma turma com bom desempenho escolar.

A maioria dos agregados familiares são compostos por 4 elementos, e um dos alunos vive numa instituição de acolhimento. Seis alunos são filhos únicos, contando com um agregado familiar de apenas 3 elementos. Cinco alunos fazem parte de uma família monoparental, com a ausência do progenitor. A maioria dos agregados contam pelo menos com um elemento com o 12º ano de escolaridade.

Grande parte dos alunos fazem o seu transporte para a escola de carro. Um aluno faz o trajeto escola-casa-escola a pé e demora sensivelmente, 40 minutos em cada deslocação.

Dos 22 alunos que compõem a turma, 13 deles referem estudar todos os dias, sendo que 3 apenas o fazem antes dos testes e trabalhos.

Apenas uma aluna refere não ter computador pessoal em sua casa e admite ter dificuldades em aceder a um. O tempo de utilização média diária é de menos de uma hora. Existem 3 alunos que o utilizam uma média de 3 horas ou mais por dia.

Relativamente à prática de atividade física/desportiva regular, 17 alunos referem ter uma prática regular, sendo que 4 deles participam em desporto federado. Na turma, 5 alunos não têm hábitos de atividade física regular.

A média de horas de sono dos alunos foi de 8 horas e 40 minutos, sendo que uma aluna refere ter em média apenas 6 horas e 50 minutos de sono durante os dias de semana.

Dois alunos são referenciados como tendo necessidades educativas especiais, tendo um hiperatividade e outro dislexia. Outros 3 sofrem de diversas alergias, sendo o pó e pelos, a mais comum.

As disciplinas em que os alunos referem sentir mais dificuldades são a Geografia, as Ciências Naturais e a Matemática.

Os métodos de trabalho por pares e por grupos são os preferidos. Mais de metade dos alunos indica não gostar da escola ou que esta lhes é indiferente.

As *Aluna A* e a *Aluna B* são as que mais simpatias suscitam tanto nos momentos de tempos livres como para tarefas de trabalhos. O *Aluno A* é o aluno mais rejeitado para a elaboração de trabalhos de grupo, e a *Aluna C* e a *Aluna D* para o convívio nos tempos livres.

Pelo facto de nem todos os alunos possuírem computador, ou terem dificuldades de acesso a um, tivemos em consideração esta situação no momento de pedir algum trabalho ou pesquisa para ser realizado extra aula, deixando sempre tempo suficiente para que esses alunos com dificuldades pudessem utilizar os computadores da escola.

Por se tratar de uma apresentação a ser realizada ao Conselho de Turma, entendemos não transmitir informação referentes à Atividade Física, pois entendemos ter pouca utilidade esta informação para os docentes de outras disciplinas. No entanto, para a nossa intervenção, algumas questões sobre as modalidades preferidas dos alunos, assim como a sua inclusão em algumas atividades fora do contexto escolar, como por exemplo algum clube desportivo ou algum outro movimento juvenil, foram entendidas como pertinentes.

Pretendemos conhecer os hábitos desportivos dos alunos para que conseguíssemos aplicar estratégias ao longo do ano que aumentassem a motivação para as aulas de EF, sendo esta considerada por muitos dos alunos como a disciplina favorita.

A aplicação de questionário em que não seja salvaguardado o anonimato dos inquiridos tende a limitar as respostas dadas, mas como o nosso objetivo era mais do que caracterizar a turma de uma forma genérica, pois pretendemos caracterizar o aluno no seu contexto escolar e principalmente extraescolar, e devido ao cariz das perguntas, revestia-se de grande importância fazer a correspondência entre a resposta e o aluno. Como tal, e entendendo as limitações que daí possam advir, não enveredamos pelo anonimato, aceitando que algumas respostas poderão não corresponder totalmente à realidade. Tal como refere

Marconi e Lakatos (2003), o não anonimato dos questionários pode levar a respostas falsas ou à retenção de informações importantes por motivo de receio.

A utilização de respostas fechadas, com escalas de avaliação sobre determinado fenómeno ou de opções de resposta carece também ela de reparos acerca da sua objetividade, pois muitas das vezes torna-se complicado para o inquirido associar a sua resposta a uma escala, ou limitar as suas escolhas a uma lista pré definida, pelo que sempre que possível tentamos optar por respostas do tipo “abertas”.

Quando realizamos a apresentação deste trabalho ao Conselho de Turma, na reunião da avaliação intercalar do 1º período, julgamos que os professores retiraram algumas informações pertinentes relativamente à turma no geral e em relação às afinidades entre os alunos da turma. Pensamos que este trabalho contribuiu de alguma forma para melhorar o processo de ensino aprendizagem, não só na nossa disciplina como nas restantes disciplinas lecionadas a esta turma.

4.2 Ação de Extensão Curricular

4.2.1 Planeamento

A participação ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos/educandos representa um importante papel no seu desempenho escolar. A família e a escola são os dois principais sistemas que produzem impacto na educação e formação de futuras gerações (Gonçalves, 2003). Como tal, toda e qualquer atividade que tenha o condor de reunir estes dois agentes representa uma mais-valia a nível educativo.

Às atividades extracurriculares é atribuído um papel de destaque no processo educativo, estando contempladas na atual reforma educativa. Estas são meios facilitadores da sinergia entre professores, alunos e encarregados de educação, capazes de promover uma inter-relação entre estes agentes educativos com vista ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

O Projeto Curricular Escola (PCE) ressalva a importância destas sinergias referindo precisamente a relação entre a escola e a família e o seu papel fundamental na concretização deste objetivo. De forma a reforçar os elos entre a escola e a família, a Escola procura proporcionar atividades de formação e de carácter lúdico, convidando os encarregados de educação a participar ativamente nas mesmas (Abreu, 2014).

Neste sentido, no âmbito da Ação de Extensão Curricular, inserida nas Atividades de Integração no Meio, pretendíamos elaborar uma atividade que envolvesse os alunos da turma, os professores e encarregados de educação ou familiares próximos dos mesmos.

De forma a motivar os pais/encarregados de educação a participarem na atividade, na primeira reunião anual com a diretora de turma, estes foram auscultados neste sentido, e as atividades de orientação e jogos tradicionais foram as que reuniram consenso junto dos mesmos. Foi também referido que os alunos tinham pouco interesse por questões de “cultura geral”, pelo que esta vertente deveria estar também contemplada nas atividades a realizar no encontro. Por ser uma atividade em que diferentes gerações estão juntas, a oportunidade de partilha intergeracional deveria ser o mote da atividade em si. Posto isto, foi decidido fazer uma atividade que conjugasse estes 3 pontos.

As atividades desenvolvidas tiveram como principais objetivos os seguintes:

- Fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre estes e a escola;
- Fortalecimento de laços entre professores, alunos e pais/encarregados de educação;
- Sensibilização para os riscos do sedentarismo e a importância de uma alimentação saudável;
- Aumento dos níveis socioculturais de alunos, pais/encarregados de educação e professores;
- Promover a criação de hábitos da prática desportiva e manutenção das tradições culturais;
- Fomento da transmissão conhecimentos, normas e valores culturais intergerações.

4.2.2 Operacionalização

As atividades foram distribuídas por 4 espaços, i.e., o pátio, o campo polidesportivo e a sala multidisciplinar. No pátio foi realizado o jogo “Enche o garrafão” e no ginásio, as estafetas com salto à corda e com a colher e bola de ténis de mesa. Na sala multidisciplinar foi realizada a preleção intitulada “Hábitos de Vida Saudáveis” (Prof. Doutor Rui Ornelas), e o jogo da mimica. Para o campo polidesportivo ficaram os restantes jogos, i.e., “Tiro ao Alvo”, “Corrida de Sacas”, “Atira a Argola”, “Remata/Lança ao Alvo”, “Apanha a Maçã” e o “Jogo da Corda”.

A divulgação da atividade foi efetuada da seguinte forma:

- Encarregados de Educação: i) presencialmente, na reunião de início do ano letivo; ii) por escrito, através de convite entregue aos alunos (Anexo 14).
- Professores: i) presencialmente, em reunião de conselho de turma; ii) por escrito, através de correio eletrónico.
- Alunos: i) durante as aulas que antecederam a atividade.

Por não existirem recursos financeiros para a oferta de um lanche por parte da Escola, aos Encarregados de Educação foi solicitada a sua colaboração no sentido de, dentro das suas possibilidades, contribuir para o “recheio” da nossa mesa com alimentos saudáveis. Para tal, na semana que antecedeu a atividade, tivemos a colaboração de uma Nutricionista que se disponibilizou a fazer uma preleção sobre “Alimentação Saudável” à turma, abordando os alimentos que deve compor uma dieta saudável e os seus benefícios.

De forma a facilitar a organização das Equipas participantes, a atividade contou com a colaboração de 4 colegas da Universidade da Madeira que assumiram a função de Monitoras da Equipa. Quando recebida a confirmação do número de participantes, as equipas foram formadas e uma monitora foi-lhes atribuída. A tarefa das monitoras foi guiar as equipas pelas estações/jogos, sendo que lhes foi fornecida a documentação necessária sobre a rotação pelas estações e as regras de cada jogo. Uma reunião prévia foi executada com o intuito de informar/explicar o desenrolar das atividades e as suas funções. Um *dossier* foi entregue a cada uma das monitoras contendo o croqui da Escola com a indicação do local de cada jogo, a sua explicação, forma de pontuação, possíveis penalizações e folha de registo das pontuações da equipa.

4.2.3 Controlo e Avaliação

A realização desta atividade teve como objetivo proporcionar um momento em que os diversos agentes educativos pudessem estar reunidos num espaço informal e lúdico, possibilitando a criação de sinergias direcionadas para o melhoramento do processo educativo. A articulação família-escola é de importância nuclear, contudo, motivar os pais a virem à escola não é de modo algum uma tarefa simples.

Apesar da antecedência com que os encarregados de educação foram notificados da realização da referida atividade, e de terem sido estes a escolherem as atividades que queriam realizar, a afluência de encarregados de educação não foi a esperada inicialmente. Ao verificar que muitos dos pais não tinham disponibilidade ou não estavam

na disposição de se fazer parte da atividade, foi transmitido aos alunos que poderiam trazer qualquer familiar que não fossem os próprios pais. Após esta abertura do leque de destinatários, a nossa lista de “inscritos” cresceu a bom ritmo. Dos 14 alunos que compareceram na atividade, todos conseguiram fazer-se acompanhar por um ou mais familiares, desde pais, avós, tios, primos e irmãos. No total, conseguimos contar com um total de 38 pessoas presentes na nossa atividade, o que se reflete numa moldura humana interessante, sendo assim um resultado positivo.

Contudo, continua a ser complicado que os principais responsáveis pelo processo educativo dos alunos, i.e., os encarregados de educação venham à Escola sem ser para atividades mais formais, pelo que uma das estratégias para futuras atividades deste género será a realização das atividades no dia de entrega de notas, aproveitando a deslocação dos encarregados de educação à escola.

Um dos aspetos menos positivos da atividade foi a fraca comparência de professores da turma na atividade, sendo que apenas uma professora participou na mesma. Se a intenção passava por reunir os encarregados de educação e os professores numa atividade em comum, então esse objetivo não foi totalmente alcançado, refletindo-se num ponto menos positivo. Como estratégia futura, fica a sugestão de incluir os próprios docentes na organização das tarefas, através de, por exemplo, cada um ficar responsável por um jogo ou atividade referente à matéria que lecionam. Incluindo as pessoas na organização das tarefas/atividades fica a perspetiva que a sua dedicação e motivação seja incrementada.

No que diz respeito à organização geral da atividade, sobretudo à estratégia de atribuir uma monitora a cada uma das equipas, esta foi uma estratégia bem conseguida pois as atividades decorreram como planeado e sem qualquer percalço de maior. Quando a dimensão da atividade e o número de equipas assim o permitir, esta é uma estratégia viável para atividades deste género.

Relativamente ao lanche saudável, todos os participantes contribuíram com alimentos saudáveis (e g.: fruta, sandes, bolachas,...) o que comprovou a eficácia da estratégia de levar uma nutricionista previamente como formação inicial. Para comprovar ainda mais o sucesso desta estratégia, uma das tarefas presentes numa das balizas da Orientação era indicar um lanche saudável, tendo sido concretizado com sucesso por todas as equipas.

Durante todas as atividades/jogos existiu uma motivação e satisfação de todos os intervenientes sem exceção, representando este o ponto mais relevante da nossa atividade.

A seleção de atividades de jogos tradicionais cativou não só os alunos como também os familiares presentes, muitos deles a reviver brincadeiras de infância. Todas as atividades decorreram dentro do horário previsto. Uma lembrança/recordação foi entregue a cada um dos participantes e um prêmio (um dominó personalizado) foi entregue à equipa vencedora.

5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

5.1 Planeamento

As “atividades de intervenção na comunidade escolar”, segundo as linhas programáticas do EP, são atividades que ultrapassam o âmbito restrito da atividade curricular relativo às aulas de Educação Física (Gonçalves, 2013).

Esta atividade apresentou como principal objetivo a promoção e a interação entre a comunidade escolar, i.e., alunos, professores e funcionários. A criação e fortalecimento da interação entre todos os intervenientes, através de atividades que se afastem da rotina diária do ambiente escolar, foi o mote principal da atividade realizada.

De modo a dar continuidade a um projeto lançado em 2012 pelo Núcleo de Estágio da escola, foram realizadas as V Olimpíadas Brazão de Castro, constituídas por um conjunto de atividades desportivas/recreativas, artísticas e de conhecimentos.

Fazendo valer as potencialidades das edições anteriores, e tendo como finalidade a promoção do espírito de equipa, da competição e da cooperação, procuramos desenvolver a atividade partindo desses pressupostos.

A atividade teve lugar em vários espaços da escola, nomeadamente, ginásio, polidesportivo, pátio e salas de aula, tendo a duração de 3 horas. Para a organização e controlo das atividades, tivemos a colaboração de uma turma do Curso Educação e Formação de Técnico de Informação e Animação Turística (10º ano).

Como refere Coimbra (2007), os jogos tradicionais são momentos privilegiados de convívio, coesão social e inserção do indivíduo na comunidade, permitindo a identificação do jovem e do adulto com a cultura local. Estes ilustram a cultura local e a sua utilização é importante para a manutenção do património lúdico.

Sendo que muita desta cultura e herança popular se estão a perder, sobretudo por consequência da era tecnológica que atravessamos, achamos que esta atividade seria uma excelente oportunidade para transmitir aos jovens um pouco das brincadeiras que outrora caracterizaram os momentos lúdicos dos seus avós, pais e irmãos. Como tal, a base da nossa atividade foram jogos tradicionais.

Esta atividade teve como objetivos nucleares os seguintes:

- Desenvolver um conjunto de atividades que permitissem o envolvimento de toda a comunidade escolar;
- Promover a competências de cooperação, superação e espírito de equipa;
- Fomentar a interação entre as diversas equipas e agentes educativos.

5.2 Operacionalização

As atividades foram distribuídas por 5 espaços, i.e., o pátio, o campo polidesportivo, o ginásio, e duas salas de aula. No pátio foi realizado o jogo “Enche o garrafão”, no ginásio, as estafetas com salto à corda e com a colher e bola de ténis de mesa. Nas salas de aula foram realizados o “Jogo da Mimica” e a “Sopa de Letras”. Para o campo polidesportivo ficaram os restantes jogos, i.e., “Tiro ao Alvo”, “Corrida de Sacas”, “Atira a Argola”, “Remata/Lança ao Alvo”, “Apanha a Maçã” e o “Jogo da Corda”.

A divulgação da mesma foi realizada através de cartaz (Anexo 15) afixado em locais estratégicos e através de circular informativa (Anexo 16), passada pelas salas de aula na semana anterior à atividade.

Para potenciar a participação de diversos agentes da comunidade educativa, as equipas teriam de ser compostas por 6 elementos, tendo um deles de ser professor ou funcionário da escola.

De forma a facilitar a organização das Equipas participantes, a atividade contou com a colaboração da turma do 10º ano do curso profissional de Técnico de Informação e Animação Turística. Sendo que a turma era composta por 12 elementos, em cada uma das estações/jogos ficou um aluno com a tarefa de coordenar a atividade, sendo que nas estações onde era preciso água ficaram dois, para a eventualidade de ser necessário repor a água entre participações das equipas. Foi executada uma reunião prévia com a turma para explicar os moldes da atividade e aferir o seu interesse na colaboração da organização da atividade.

Cada um dos colaboradores responsáveis pela estação/jogo recebeu um *dossier* com a explicação do jogo, forma de pontuação, possíveis penalizações e folha de registo das pontuações das equipas, bem como o cronograma de rotação das equipas (ver excerto do *dossier* no Anexo 17).

Cada equipa recebeu no início da atividade um documento com o croqui da escola onde estavam indicados os locais de realização das diversas atividades, bem como os horários a que deveriam comparecer em cada uma das estações. De modo a evitar a aglomeração de equipas nas estações, foi realizado um cronograma detalhado para a rotação das mesmas e dada a indicação aos colaboradores para o respeitarem escrupulosamente.

Por se tratar de uma atividade/jogo de confrontação direta entre duas equipas, o jogo da corda foi executado no final da atividade, onde todas as equipas se reuniram nas

bancadas do campo polidesportivo e apenas as equipas que iriam competir entre si entrariam dentro do campo, após chamadas no sistema de som montado no espaço.

De modo a criar um espaço agradável com um ambiente musical, o sistema de som estava montado no campo polidesportivo e foi controlado por dois alunos do núcleo de música. Os boletins de inscrição das equipas foram deixados na portaria da escola para que os alunos pudessem inscrever as suas equipas, e tal foi informado na circular que passou pelas salas, bem como nos cartazes afixados na escola. No dia anterior à realização do evento, um cartaz foi afixado com a informação do local e horários de concentração das equipas no dia da atividade.

5.3 Controlo e Avaliação

Para fazer face a esta tarefa do EP decidimos organizar uma atividade que tem vindo a ser desenvolvida em anos anteriores, e realizamos a 5ª edição das Olimpíadas Brazão de Castro. Por se tratar de uma atividade já enraizada e inserida no projeto da escola bem como pelo *feedback* positivo recebido e reportado nos relatórios das atividades nos anos anteriores, e sobretudo pelo enorme valor formativo, educativo e social para a comunidade escolar que este género de atividade proporciona, tomamos esta decisão.

Relativamente à data para a realização desta atividade, esta foi marcada já no início do ano letivo em reunião do Conselho Pedagógico da Escola. A data escolhida, tal como em edições anteriores, foi o penúltimo dia de aulas do 2º período, ficando os participantes dispensados das atividades letivas durante a duração da atividade.

Foram elaborados cartazes de divulgação (Anexo 15) que depois do pedido ao Conselho Executivo da Escola, foram afixados em locais estratégicos de forma a cativar a atenção dos alunos para que realizassem a sua inscrição. No dia anterior à atividade, foram afixados cartazes contendo o local e horário de concentração das equipas. Foi também feita passar uma circular por todas as turmas de modo a divulgar a atividade. A divulgação da atividade com apenas uma semana de antecedência causou alguns problemas em termos organizacionais, pois apenas no dia anterior à atividade tivemos a confirmação de quantas equipas entrariam nas Olimpíadas. Por não termos a confirmação do número de equipas com a brevidade desejada, a atividade foi idealizada e organizada para um total de 12 equipas.

A ficha de inscrição esteve disponível na portaria da escola, tal como fora informado aos alunos, tanto no cartaz como na circular informativa. A ficha de inscrição (Anexo 18) contemplava um espaço para colocar o nome da equipa, o capitão e o seu contacto, o nome dos elementos que a compunham bem como a turma a que pertenciam. Nenhuma equipa indicou um nome, e apenas uma colocou o contacto do capitão. Após conversa com algumas equipas, ficou evidente que estas não tinham compreendido alguns dos parâmetros da ficha de inscrição, nomeadamente no contacto do capitão, pois no local onde deveriam colocar tal informação estava um símbolo de um telefone, usualmente utilizado em situações deste género, mas as equipas não perceberam. Esta situação impossibilitou o contacto com os capitães das equipas de forma a informar o local e hora de concentração no dia da atividade. Para ultrapassar tal dificuldade, optamos por afixar cartazes com essa informação junto dos cartazes de divulgação da atividade anteriormente afixados. Apesar de ter sido uma estratégia de recurso, esta demonstrou-se eficaz pois todas as equipas compareceram no local e horário previsto.

Por estar em falta também o nome das equipas, existiu a necessidade de as identificar, sendo que para tal utilizamos o ano e número da turma para as que apenas tinham uma equipa, e para as turmas que tinham duas ou mais equipas, atribuir-lhes uma letra (exemplo: 6º1A, 6º1B,...) Para colocar esta estratégia em prática, foi necessário fazer uma folha com o nome dos elementos da equipa e a sua designação e entregar às equipas.

A deficitária informação recolhida aquando da inscrição da equipa tornou a tarefa de organização muito mais complicada, o que seria perfeitamente evitável, sendo que uma estratégia para que tal não aconteça em futuras edições desta atividade pode passar pela simplificação da ficha de registo, ou mesmo dando informação a quem recebe as inscrições, neste caso as funcionárias da portaria, para fazê-lo apenas se todos os parâmetros da ficha de inscrição estiverem preenchidos.

Em geral, consideramos que a adesão por parte da comunidade escolar foi satisfatória, uma vez que participaram 10 equipas. Um facto a salientar é que nenhuma equipa dos cursos profissionais se inscreveu nas Olimpíadas.

Devido às características dos jogos, não existiu a necessidade de adaptar ou separar por nível de ensino as equipas, tal como reportado em anos anteriores. Apenas um jogo levantou tal necessidade, i.e., o jogo da corda, atividade onde duas equipas competem diretamente, logo, seria mais evidentes as capacidades físicas das equipas do 3º ciclo. Para tal, o quadro competitivo teve essa questão salvaguardada pois as rondas iniciais do

jogo puseram em confronto equipas do mesmo ciclo de estudo, logo, com capacidades idênticas. Apenas na “final” do jogo, as equipas de diferentes ciclos se iriam defrontar.

Para além das questões relacionadas com a falta de informação recolhida nas fichas de inscrição, outra falha existiu na reserva da sala multidisciplinar que não foi executada a tempo, e no dia da atividade teve de ser arranjada uma sala para executar o jogo que estava destinado para esse espaço.

De referir que a colaboração e disponibilidade dos alunos da turma do Curso de Educação e Formação “Técnico de Informação e Animação Turística (TIAT) para a montagem dos materiais e controlo das atividades em cada uma das estações, foi uma enorme mais-valia e crucial para o sistema de organização que foi adotado.

O sistema de rotatividade (Anexo 17) criado mostrou-se adequado, permitindo que todas as equipas estivessem simultaneamente em atividade e facilitou a mobilidade das equipas pelos espaços e estações definidas, uma vez que estes tinham uma ordem e horário para a realização dos jogos.

Um dos pontos menos positivos da atividade foi, contrariamente a anos anteriores, a ausência de apoios/patrocínios para premiar as equipas. Esta tarefa não foi executada em tempo útil, muito pelo acumular de outras atividades referentes aos EP o que levou a que a preparação da atividade tenha sido feita muito em cima da data de realização não permitindo assim a angariação de apoios que poderia ter dado outro brilho à nossa atividade. Na falta de tais apoios, apenas foram entregues medalhas às 3 primeiras equipas, bem como um lanche convívio para todos os participantes, lanche esse que contou com a ajuda fundamental das funcionárias da cantina na sua preparação.

Em suma, consideramos que os objetivos a que nos propusemos com a organização desta atividade foram atingidos pois a integração da comunidade educativa foi alcançada, na medida em que todas as equipas contavam com um funcionário ou professor. As bancadas do polidesportivo com um número bem composto de pessoas foram também evidência dessa integração.

6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

6.1 Ação Científico-Pedagógica Individual: “O Modelo de Educação Desportiva: Uma Aplicação à Ginástica”

6.1.1 Enquadramento

As atividades de natureza científico-pedagógica constituem uma oportunidade dos professores estagiários explorarem, de forma individual ou coletiva, temas que consideram importantes para o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de dar um contributo para a gestão deste processo (Marques, 2012).

Após o questionário efetuado aos alunos no início do ano letivo, chegamos à conclusão de que a matéria de Ginástica era das menos apelativas/preferidas. Então, iniciamos uma pesquisa sobre formas alternativas de lecionar a referida matéria, e o MED surgiu como uma hipótese para colmatar algumas das problemáticas que a sua leção levanta.

A nossa Ação Científico-Pedagógica Individual intitulada “O Modelo de Educação Desportiva: Uma Aplicação à Ginástica”, teve com objetivo transmitir aos docentes da Escola uma forma de organização inovadora de uma UD de Ginástica. O artigo seguinte expressa a abordagem da UD de Ginástica efetuada segundo os pressupostos do MED, tendo sido apresentado sob a forma de uma comunicação em *poster* (Anexo 19) no Seminário Desporto e Ciência 2016.

6.1.2 Introdução

O Modelo de Ensino que mais frequentemente se vê ser utilizado nas escolas, apesar de progressos notórios neste campo, continua a ser o Modelo de Instrução Direta, em que o professor se encontra constantemente no epicentro da ação e das tomadas de decisão, onde, num modelo prescritivo, a prática é circunscrita e orientada na íntegra pelo professor (Mesquita, 2012).

Com o surgimento de teorias e ideias cognitivistas e construtivistas, têm surgido outros modelos de ensino mais conducentes com o constructo aprendizagem. Nas aulas de Educação Física, e a par com outras disciplinas curriculares, tem-se assistido a uma alteração da estrutura de intervenção do professor (Lopes, 2012).

A reforma do sistema educativo despoletada no início da década de noventa, veio reformular a posição do aluno neste processo de ensino-aprendizagem, colocando-o

numa posição central, como construtor ativo da sua própria aprendizagem, com enorme valorização dos processos cognitivos, de compreensão e tomada de decisão (Pereira, 2012).

Quando olhamos para o currículo da disciplina Educação Física das escolas portuguesas, reparamos que este se enquadra no denominado curriculum multiactividade, com poucas aulas, onde se tenta abordar um pouco de tudo, e, no final, o resultado é uma aprendizagem pouco significativa e conseguida (Graça, 1997 cit. por Pereira, 2012).

Este tipo de abordagem pouco apelativa, em paralelo com a forma descontextualizada e desprovida de autenticidade e significado de como o desporto é ensinado nas escolas produzem poucos efeitos didáticos uma vez que, frequentemente, falta algum significado pessoal para os alunos (Mesquita, Pereira, Araújo, Farias, Santos & Marques, 2014).

Como tal, no início dos anos oitenta, Daryl Siedentop apresentou o Modelo de Educação Desportiva (MED), tentando aproximar a forma de como o desporto é ensinado nas escolas com a realidade do contexto desportivo e de todas as suas valências educativas através da simulação dos aspetos fundamentais do contexto desportivo.

Este modelo visa proporcionar aos alunos ambientes propiciadores de experiências autênticas e ricas no ambiente escolar, tornando a prática desportiva mais real, mais próxima da verdadeira experiência desportiva com o intuito de tornar os alunos mais competentes, mais cultos e mais entusiastas pelo desporto e pela Educação Física (Siedentop et al., 2004).

Quando olhamos para os baixos índices de motivação dos alunos para a abordagem de algumas matérias nas aulas de Educação Física, e sobretudo para aquelas que fazem parte das denominadas matérias nucleares, constatamos que algo deve ser repensado para reverter esta tendência.

Numa pesquisa realizada em 2014 em escolas da Região Autónoma da Madeira (ensino público), foram aplicados questionários a 39 docentes de 3 escolas, com o intuito de perceber quais as modalidades mais abordadas e quais as que os alunos apresentam maiores dificuldades e as possíveis razões (Abreu, Miguel, Oliveira, Gaspar, & Gouveia, 2014). Os resultados demonstraram que a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos e o ténis foram as matérias em que os alunos apresentam maiores dificuldades, sobretudo pelo “nível de condição física”, “nível de conhecimento”, “pouco empenho” e “desinteresse pela matéria” (Abreu et al., 2014). Outro dos dados que reflete esta falta de motivação e gosto por estas matérias foram os resultados do questionário realizado no início do ano

letivo, onde foram perguntados aos alunos quais as cinco modalidades que estes mais queriam ver abordadas durante o ano, e os resultados foram expressivos, i.e., no fundo da lista das atividades escolhidas encontravam-se a Ginástica e o Atletismo.

Como forma de tentar reverter esta desmotivação para com a modalidade de Ginástica, foi implementado o Modelo de Educação Desportiva a esta turma, e aferido o nível de motivação e perceção de competência para a matéria de Ginástica. A intervenção e o estudo apresentou como objetivos principais: 1) analisar o contributo do MED na motivação e perceção de competência em alunos do 3º ciclo na matéria de Ginástica e, 2) aferir se existem mudanças em termos motivacionais após a aplicação do MED numa unidade didática de Ginástica.

6.1.3 Metodologia

Instrumentos

Para aferir os níveis motivacionais e de perceção de competência dos alunos, e na falta de instrumentos concretos para a matéria de Ginástica na revisão bibliográfica realizada, foram adaptados dois questionários para esta função. Um questionário de Pereira et al. (2009) foi adaptado à matéria de Ginástica com intuito de aferir o gosto e motivação para a matéria. Este instrumento continha 10 itens que permitem a obtenção de um score de motivação compreendido entre 10 e 50. Outro questionário, este da autoria de Papaioannou et al. (2007), com objetivo de aferir a perceção de auto competência e metas de realização pessoal dos alunos para as aulas de Educação Física foi também adaptado à matéria de Ginástica. Deste último, resultam 4 grandes scores, correspondentes 4 tipos de metas de realização pessoal, i.e., *Mastery* (o desejo de aprender os conteúdos ou habilidades com o objetivo de desenvolver as suas capacidades), *Performance Avoidance* (o objetivo do desempenho na atividade passa por evitar uma avaliação negativa por parte dos colegas, ou seja, o evitar o erro, ter medo de falhar), *Performance Approach* (indivíduos que tentam parecer competentes tentando se comparar com os colegas, isto é, tentam ser melhor que os outros) e o *Social Approval* (referente à procura pelo reconhecimento social, pela aprovação por parte dos pares).

Por forma a aferir possíveis contributos do MED em termos motivacionais ou de perceção de competência, o mesmo questionário será aplicado em 4 momentos distintos: i) antes do início da Época Desportiva; ii) após a Pré-época; iii) a meio da Época Desportiva, e; iv) após a Época Desportiva.

Estudo Piloto

Por se tratar de um questionário adaptado, existiu a necessidade de realizar um estudo piloto para aferir a fiabilidade das nossas respostas. Para tal, aplicamos o mesmo questionário a 7 alunos em dois momentos distintos com um intervalo de 1 semana para aferir a consistência das respostas. Recorrendo ao coeficiente de correlação intra-classe, podemos aferir que em todos os scores existiu uma correlação forte a muito forte, variando entre 0.734 (*Social Approval*) e 0.978 (Motivação) o que nos permite ter confiança na estabilidade das respostas.

Avaliação Inicial

Na Tabela 4 são apresentados os valores dos scores de motivação e das metas de realização aferidos no primeiro momento de avaliação, i.e., antes da aplicação do MED.

Tabela 4: Resultados iniciais dos scores de motivação e metas de realização

	n	Média \pm sd
Scores		
Motivação	21	33.95 \pm 7.3
<i>Mastery</i>	21	4.41 \pm 0.8
<i>Performance Avoidance</i>	21	2.23 \pm 1.0
<i>Performance Approach</i>	21	2.79 \pm 0.9
<i>Social Approval</i>	21	3.36 \pm 0.9

Aquando da pergunta “O que pensas sobre a Matéria de Ginástica?”, as respostas revelaram que 45,5% dos alunos referem ser-lhes indiferente ou não gostar da matéria. O mesmo valor de indiferença é observado no score de motivação, encontrando-se este próximo do meio da escala de motivacional compreendida entre 10 e 50 valores, com uma média de 33,95. Valores elevados na componente *Mastery* são bons indicadores pois refletem o gosto por parte dos alunos em estarem sempre a aprender habilidades novas como forma de desenvolvimento pessoal. Valores baixos nas metas de realização *Performance Avoidance*, *Performance Approach* e *Social Approval* são também de elevado contributo para a implementação do MED, pois, de acordo com esta avaliação inicial os alunos apresentam poucos receios em falhar em frente aos colegas, dão pouca importância à comparação da sua performance com os seus pares e ao reconhecimento por parte destes.

6.1.4 Época Desportiva de Ginástica

A Época Desportiva de Ginástica foi aplicada a uma turma do 3º ciclo, com 22 alunos sendo 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com média de idades de 12 anos, e onde apenas 6 (27%) praticam alguma atividade desportiva regular (3 praticantes de futebol, 2 de natação e 1 judoca).

O primeiro passo, e possivelmente o mais crítico para o sucesso do modelo, a ser dado na implementação do MED é, segundo Siedentop et al. (2004), a definição da estrutura da Época Desportiva. A Época Desportiva será composta por 18 sessões de 45 minutos cada, e serão formadas 5 equipas (3 de 4 elementos; 2 de 5 elementos), com a preocupação nuclear de que estas sejam o mais homogéneas entre si de forma a potenciar a competição entre as equipas e a motivação dos seus constituintes.

A calendarização da Época Desportiva é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5: Calendarização da Época Desportiva de Ginástica

Pré-Época	1 e 2	12/1	90'	Preparação Inicial
	3	15/1	45'	Preparação Inicial
	4 e 5	19/1	90'	Preparação Inicial
	6	22/1	45'	Preparação Inicial
Época Desportiva	7 e 8	26/1	90'	Treino das Equipas
	9	29/1	45'	Treino das Equipas
	10 e 11	2/2	90'	Treino das Equipas
	12	5/2	45'	Treino das Equipas
	13 e 14	12/2	90'	Treino das Equipas
	15	16/2	45'	Treino das Equipas
	16	20/2	45'	Treino das Equipas
	17 e 18	23/2	90'	Evento Final

A primeira fase da Época Desportiva de Ginástica, apelidada de Pré-época, será composta por 6 sessões, com objetivo de preparação inicial dos alunos/equipas onde o professor aborda cada um dos elementos gímnicos e as suas situações de aprendizagem e as respetivas ajudas. Nesta fase existe a necessidade de enfatizar a importância da segurança e das ajudas na realização dos elementos gímnicos.

A segunda fase da época, constituída por 10 sessões de 45 minutos, e denominada de Época Desportiva, possibilita às equipas o treino dos elementos gímnicos e da sequência final que as equipas terão de apresentar nas sessões 17 e 18, respeitante à festividade final e culminar da Época Desportiva. De forma a aproximar a o momento do evento final à realidade do contexto desportivo, estará presente um júri composto por

especialistas em Ginástica que avaliarão a performance das Equipas e das suas sequências gímnicas.

Os elementos gímnicos que farão parte da Época Desportiva de Ginástica são os que o PNEF contempla para este ano de escolaridade, nomeadamente, a roda, avião, ponte, apoio facial invertido, rolamentos à frente e retaguarda na Ginástica de Solo - e, saltos em extensão, engrupado, de carpa e pirueta com o minitrampolim na Ginástica de Aparelhos.

Por forma a despoletar o sentido de afiliação nas equipas, estas terão de arranjar um Nome, um Capitão, um Logotipo e um Lema. Um “contrato” foi também redigido pela Equipa e assinado por todos os elementos da Equipa. De forma a potenciar a interdisciplinaridade, o logótipo e lema da Equipa será realizado nas aulas de Educação Visual com o auxílio e a supervisão do docente da mesma.

O Capitão tem o papel de fazer a “ponte” entre a equipa e o “treinador principal”, i.e., o professor. Diversas reuniões serão feitas durante as sessões de treino para que algumas indicações respeitantes à Época Desportiva sejam passadas às equipas, e é nesse campo que o Capitão tem um papel importante por é a “voz” e os “ouvidos” da Equipa. Como tal, este deve ser uma pessoa responsável e ser escolhido pelos elementos da equipa de forma a não causar qualquer tipo de conflito dentro do grupo.

Para fazer a ligação entre a Equipa e o “treinador principal”, foi criado também o papel de Secretário, que se encarrega de passar à equipa informações transmitidas extra-aula, tais como *feedbacks* sobre a sua prestação ou outras informações.

Um *dossier* contendo a calendarização dos treinos das equipas com os elementos gímnicos a ser abordados por cada equipa, em cada aula, foram fornecidos às equipas e colocados no *site* construído para a Época Desportiva. Cada *dossier* continha a representação visual do elemento gímnico, as componentes críticas para a execução do mesmo, os erros mais frequentes, (logo, os erros a evitar), as situações de aprendizagem do elemento e a respetiva ilustração, e, por último, e provavelmente, o mais importante (e por isso bem evidenciado no dossier), a forma de realização da ajuda ao colega e a sua ilustração.

O resultado final da competição foi estruturado da seguinte forma: 50% para a execução dos elementos gímnicos com as ajudas realizadas de forma correta durante as aulas (5 pontos se a Equipa realizar os elementos e ajudas planeadas corretamente, colchões colocados de forma correta, ajudas realizadas de forma correta, etc.; 3 Pontos se a Equipa for avisada/prevenida de alguma falha menor; 1 Ponto se a Equipa for

avisada/prevenida de alguma falha “grave”); 20% para as tarefas diárias da equipa (5% - aquecimento adequado; 5% - eficiência nas tarefas, arrumação do material; 10% - Empenho da totalidade dos elementos da equipa nas tarefas); 30% para o Evento Final, i.e., para a sequência apresentada pela equipa no culminar da época. As classificações foram atualizadas no final de cada sessão no *site* da época desportiva e um *feedback* sobre a mesma enviado ao secretário da equipa.

6.1.5 Considerações Finais

Com a aplicação do MED utilizando a Matéria de Ginástica pretende-se perceber a sua contribuição para o aumento da motivação dos alunos para esta matéria. Estudos similares em outras matérias têm demonstrado que a sua abordagem á luz das bases do MED resultam num entusiasmo e interesse dos alunos pela matéria, muito por consequência desta forma distinta de organização da matéria que é capaz de lhes transmitir o real significado do contexto desportivo. Esperamos que experiências de aprendizagens mais autênticas e muito aproximadas à realidade desportiva, embora com óbvias adaptações, resultem num aumento dos seus índices de motivação para uma matéria que tão poucos “adeptos” reúne no seio das matérias curriculares nucleares.

6.1.6 Balanço da Ação

Esta ação científico-pedagógica individual teve como principal objetivo apresentar aos docentes do grupo de Educação Física a intervenção de que a turma 1 do 7º ano iria ser sujeita numa Unidade Didática de Ginástica utilizando o MED.

Um cartaz foi afixado na sala dos professores com vista a divulgação da mesma, e na reunião de grupo disciplinar foi também transmitida essa mesma informação. O convite presencial foi também realizado junto dos docentes nos dias que antecederam a respetiva ação. Esta conjugação de estratégias surtiu o efeito desejado, pois, dos 11 docentes que fazem parte do Grupo Disciplinar de Educação Física, apenas 3 não compareceram na sessão, o que nos dá uma percentagem de participação de 73%, cerca de $\frac{3}{4}$ dos docentes de Educação Física da Escola. Este foi um dos pontos positivos da sessão. Também um grupo de colegas da Universidade da Madeira demonstrou interesse em estar presente na sessão, muito devido ao tema em questão.

Por se tratar de uma apresentação peculiar, pois prolongava-se por cerca de 50 minutos de exposição oral, existia o receio de que o preletor “perdesse” a atenção dos

presentes durante o decorrer da sessão. Se a atenção e interesse por parte dos presentes durante a sessão constituir-se como um dos critérios de avaliação desta, então a nota será de 100%, ou muito próxima desta, pois a atenção com que os presentes se encontravam transcendeu em larga escala qualquer previsão mais otimista.

Sem termos feito qualquer questionário, ou inquérito de satisfação, podemos sem receio nenhum da falta de dados concretos, afirmar que a apresentação foi um sucesso, pois o feedback passado pelos docentes *a posteriori*, foram todos eles de congratulação pela apresentação efetuada e pela clareza da informação transmitida.

Em suma, consideramos que a Ação Científico-Pedagógica Individual foi um sucesso pois pelo *feedback* obtido, sendo que a informação foi recebida com clareza por parte dos docentes e restantes presentes na sessão.

6.2 Ação Científico-Pedagógica Coletiva: “Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva”

6.2.1 Enquadramento

Durante a implementação do MED numa UD de Ginástica lecionada durante o 2º período, foi efetuado um levantamento de informação relativa à motivação dos alunos durante a abordagem à matéria sobre os fundamentos do MED, com intuito de estudar a sua variação ao longo da intervenção.

O artigo seguinte é o culminar dessa intervenção e nele são relatados e analisados os dados obtidos relativamente à motivação dos alunos, tendo sido apresentado na Ação Científico-Pedagógica Coletiva intitulada “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física” (ver cartaz no Anexo 20).

6.2.2 Introdução

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo de currículo e instrução projetado para fornecer experiências desportivas autênticas, pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar (Siedentop, 2002). O MED assenta em características específicas que dão ao desporto um significado especial, e que o diferencia das restantes formas de organização das atividades físicas. Neste modelo, a atividade desportiva é desenvolvida em épocas desportivas. Cada estudante tem uma afiliação, ou seja pertence

a uma equipa durante a época. Uma calendarização formal de competições é definida durante a época. A época termina com um evento culminante que determina o vencedor.

Os registos das prestações individuais e de equipa são quantificados no apuramento do resultado final. Neste contexto, a atividade desportiva é festiva, principalmente, na fase final da época. Esta festividade adiciona sentido à participação do estudante e cria um contexto de participação mais motivante (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004). Estudos de intervenção têm sugerido que a organização das atividades desportivas seguindo os princípios do MED, apresentam um impacto positivo na perceção do clima que envolve as tarefas, na autonomia, assim como, no aumento da motivação dos alunos em relação à Educação Física (Wallhea & Ntoumanis, 2004; Spittle, & Byrne, 2009; Wallhead, Garn, & Vidoni, 2014).

Os fatores que afetam a motivação dos estudantes para as aulas de Educação Física são vários. Alguns estudantes decidem participar numa determinada atividade porque as tarefas a desenvolver são interessantes e divertidas. A motivação é portanto, uma parte importante da aprendizagem (Shimon, 2011; Kretschmann, 2014). Especificamente no caso da Ginástica Desportiva, existem alguns problemas associados à participação dos alunos nesta matéria de ensino. As exigências colocadas ao nível da aptidão física para a realização dos elementos gímnicos, os recursos materiais existentes em cada escola e as formas pouco dinâmicas de organização das sessões, estão entre os principais motivos (Gouveia et al., 2016). Neste sentido, entre as sugestões e recomendações para a melhoria do ensino da Ginástica Desportiva em contexto escolar, temos o desenvolvimento de uma filosofia gímica em cada escola, incidindo sobre a motivação dos alunos; professores mais motivados para as aulas, confiantes de que sabem o que ensinar, e a utilização de situações de ensino-aprendizagem adequadas ao nível dos alunos, para que estes possam passar para as situações imediatamente mais desafiadoras (Araújo, 2002).

Embora nos últimos anos tenhamos assistido a um incremento do número de estudos, procurado quantificar a eficácia e a efetividade do MED na motivação para a participação dos alunos em várias matérias do curriculum da Educação Física, a literatura existente no âmbito da Ginástica Desportiva é ainda muita limitada. Estudos de intervenção são necessários para reforçar a base de conhecimento atual, e clarificar os resultados em termos motivacionais sugeridos pela literatura (Wallhea & Ntoumanis, 2004; Spittle, & Byrne, 2009). O objetivo deste estudo foi estudar a influência do MED na motivação de alunos de 3º ciclo durante uma unidade didática de Ginástica Desportiva. A variável dependente foi a motivação dos alunos para a aula de Educação Física,

especificamente na matéria de ensino de Ginástica. Foi testada a hipótese de que o MED tem um contributo significativamente positivo na motivação de alunos de 3º Ciclo na matéria de Ginástica Desportiva.

6.2.3 Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo foi composta por 22 Alunos (12 femininos e 10 masculinos), do 7º ano de escolaridade. Os alunos não tinham tido qualquer tipo de experiência com o MED.

Intervenção

A intervenção foi dirigida por um professor Estagiário, estudante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários. Tratou-se de um estudo com um desenho de natureza longitudinal, onde implementou-se os princípios do MED (Siedentop, 1994) na organização de uma unidade didática de Ginástica. As progressões de ensino, critérios de êxito e ajudas seguidas na intervenção, tiveram por base o “Manual de Ajudas” de Carlos Araújo (Araújo, 2002). O estudo decorreu entre janeiro e março de 2016.

Os conteúdos de ensino explorados durante as aulas foram os seguintes: Ginástica de solo – Rolamento à Frente e Retaguarda, Apoio Facial Invertido, Roda, Avião e Ponte; Na Ginástica de Aparelhos - Saltos em Extensão, Engrupado, Carpa e Pirueta no mini trampolim. Na fase da pré-época, o que correspondeu às primeiras 6 aulas, foi dado um grande ênfase à forma como as ajudas deveriam ser feitas em cada um dos elementos.

A organização da Unidade Didática segundo o MED, assentou em 6 características base que descrevem o modelo de intervenção: (1) ocorrência de uma época desportiva - a época compreende, normalmente, 20 sessões, e nesta fase pretende-se criar condições para um maior aprofundamento de conhecimentos; (2) afiliação - os alunos tornam-se membros de uma equipa, à qual permanecem durante a época desportiva (unidade didática); (3) competição formal - a época desportiva inclui competições formais intercaladas com os treinos; (4) ocorrência de um evento culminante - um evento competitivo no final, destaca a época desportiva e coloca objetivos aos alunos; (5) o registo dos resultados das equipas - os resultados alcançados por cada equipa nas competições intercaladas são publicitados no seio do grupo; e (6) a festividade - a

atmosfera festiva do desporto aumenta o significado e acrescenta um elemento social importante para os alunos.

Variáveis em estudo

Para efeito de controlo da motivação nas aulas de ginástica, os alunos foram avaliados em 4 momentos distintos: (1) antes da época desportiva; (2) após a pré-época; (3) a meio da época desportiva, e (4) no final da época desportiva. Relativamente ao instrumento, utilizou-se para avaliação da motivação um questionário de Motivação para as aulas de Ginástica (adaptado de Pereira et al., 2009). Este questionário possui um score único de Motivação (10 – 50).

Estudo piloto

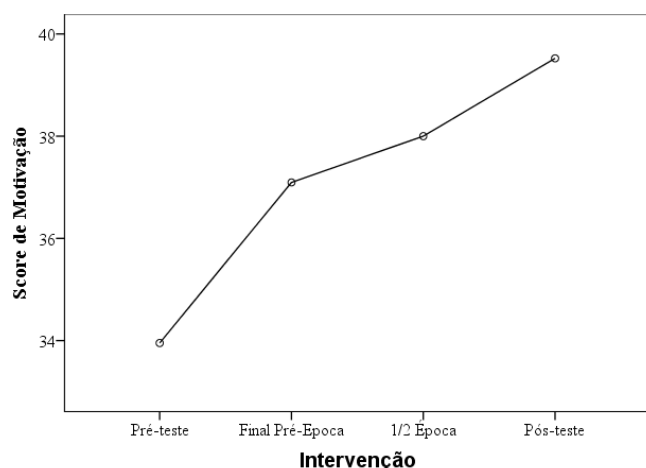
Neste estudo, foi desenvolvido um piloto para aferir a fiabilidade dos instrumentos de avaliação. Assim, aplicámos o mesmo questionário a 7 alunos (10-11 anos de idade) em dois momentos distintos com um intervalo de uma semana para aferir a consistência das respostas. Com recurso ao coeficiente de correlação intra-classe, podemos aferir que existiu uma correlação muito forte no score da Motivação ($R = 0,978$), o que nos permite ter confiança na consistência das respostas.

Procedimentos estatísticos

As análises estatísticas foram reportadas através da estatística descritiva básica, tal como médias, desvio padrão e percentagens relativas. As fiabilidades do estudo piloto foram determinadas através do coeficiente de correlação intra-classe. Foi usada uma ANOVA de medidas repetidas para estudar as diferenças nos scores de motivação durante a implementação da Unidade Didática de Ginástica nos diferentes momentos de avaliação. O nível de significância foi mantido em 5%. As Análises foram realizadas com recurso ao Software estatístico SPSS (versão 23).

6.2.4 Resultados

A ANOVA de medidas repetidas, utilizada para estudar as diferenças nos scores de motivação indicaram um contributo significativamente positivo na Motivação/Empenhamento nos alunos durante a implementação da Unidade Didática de Ginástica organizada seguindo os princípios do MED (Figura 1).



Wilks' Lamda= .52, $F(3, 18) = 5.5$, $p = .007$

Figura 1: Monitorização dos scores de motivação ao longo na UD de Ginástica organizada seguindo os princípios do MED.

6.2.5 Discussão

O objetivo deste estudo foi estudar a influência do MED na motivação de alunos do 3º ciclo durante uma unidade didática de Ginástica Desportiva. Os resultados mostraram que a organização das aulas Ginástica Desportiva segundo o MED contribuíram para o aumento da motivação dos alunos. Estes resultados são corroborados por outros estudos na literatura. Wallhead e Ntoumanis (2004), num estudo com rapazes de 14 anos sem experiência do MED, verificaram um aumento das respostas motivacionais ao nível do basquetebol. Noutro estudo utilizando também jogos desportivos coletivos (*soccer, hockey e football*), os participantes que completaram a condição do MED (épocas desportivas, afiliação, competição formal, acumulação de pontos durante a época, festividade, e o evento culminante) obtiveram níveis mais elevados de motivação intrínseca quando comparados com aqueles que foram submetidos a uma condição tradicional (instrução ao grupo todo liderada pelo professor) (Spittle & Byrne, 2009).

A informação proveniente de estudos de intervenção centrados na matéria de Ginástica Desportiva utilizando o MED são escassos na literatura. A Ginástica Desportiva é a matéria de ensino em que os alunos e professores mais atribuem dificuldades no contexto da Educação Física escolar. Na base das dificuldades dos alunos estão o facto de eles não conseguirem executar as tarefas e o medo que têm em executar os elementos gímnicos (Gouveia et al., 2016). No que respeita aos professores, estes atribuem as

dificuldades ao fraco empenhamento motor dos alunos, baixo nível de conhecimento da matéria e níveis baixos de aptidão física (idem). Por este motivo, na fase da pré-época do nosso estudo, foi dado um grande ênfase à forma como as ajudas deveriam ser feitas em cada um dos elementos (Araújo, 2002). Em adição, um sistema de pontuação foi também criado para pontuar a forma como eram conduzidas as ajudas no seio de cada equipa.

Embora o nosso estudo indique uma associação positiva entre a implementação do MED e a motivação dos alunos para as aulas de Ginástica Desportiva, mais investigação é necessária para entender os efeitos deste modelo de organização sobre a motivação dos alunos. Em adição, recomendamos que estudos futuros devam incluir um grupo de controlo, para que se possa calcular os efeitos diretos de uma abordagem centrada no MED.

6.2.6 Balanço da Ação

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva intitulada “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física” teve como principal objetivo a exploração das didáticas numa perspetiva útil e funcional para o seu público-alvo, i.e., os docentes dos agrupamentos 160, 260 2 620. Por se tratar de uma das matérias nucleares durante todos os ciclos de ensino e fundamental para a aprendizagem motora dos alunos, e graças à complexidade inerente à sua lecionação, decidimos realizar um pequeno estudo sobre uma forma inovadora de lecionar esta matéria, o Modelo de Educação Desportiva.

De uma forma geral, o objetivo desta Ação foi refletir sobre diferentes formas de lecionação de matérias nas aulas de Educação Física e partilhar com o público-alvo o resultado dessas reflexões e investigações. Então, a apresentação de diferentes formas de abordagem de matérias pouco lecionadas ou com metodologias marcadamente “tradicionais”, foi o principal mote desta Ação Científico-Pedagógica Coletiva.

Após a escolha das matérias a serem abordadas na Ação, estas foram alocadas em módulos segundo as suas semelhanças/afinidades taxonómicas, sendo que à nossa matéria foi atribuído um módulo individual, com uma duração de 1 hora.

Por se tratar da exploração de uma forma distinta de abordagem das matérias em contexto escolar, decidimos convidar um especialista no Modelo de Educação Desportiva, o Prof. Doutor Jorge Soares. De forma a seguirmos uma coerência na apresentação decidimos por uma organização pouco comum em encontros ou apresentações deste género, i.e., o preletor convidado fazer a apresentação de abertura e o estagiário o fecho do módulo. Tal organização deveu-se ao conteúdo de cada

apresentação, tendo ficado a cargo do preletor convidado a introdução do Modelo de Educação Desportiva de uma forma geral, referindo-se aos objetivos de tal modelo de ensino, as suas características organizacionais, vantagens e desvantagens. De seguida, o Prof. Estagiário apresentava um exemplo de aplicação deste modelo a uma Unidade Didática de Ginástica.

Esta organização do módulo, intitulado “O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica”, permitiu uma conexão e complementação perfeita entre as duas preleções. Não existiu a necessidade de realização de uma parte prática pois o conteúdo da preleção sobre a aplicação do modelo a uma unidade didática de Ginástica contemplou a explicação da sua forma de organização e dos resultados encontrados em termos motivacionais e de perceção de auto competência nos alunos em que a mesma foi aplicada.

Existiu no final um momento de debate onde todos os participantes poderiam expor qualquer dúvida, tendo no entanto esse tempo sido reduzido dos 10 minutos previstos para apenas 5 minutos, tentando colmatar o atraso que ocorreu no início da sessão de trabalho.

No final da Ação Coletiva, ficou à disposição dos docentes participantes um questionário de satisfação sobre as atividades por forma a aferirmos se as temáticas tinham ido ao encontro das necessidades e expectativas dos presentes. Procurámos saber em que preleções os docentes tinham participado, quais destas tinham apresentado os conteúdos de forma explícita e as mais uteis para a sua atividade letiva. Pretendemos também aferir de que forma os docentes tinham tido conhecimento da ação, procurando com tal saber se a forma de divulgação tinha sido suficiente e a mais adequada. Procuramos também recolher junto destes os aspetos positivos e negativos da ação e sugestões de temáticas que estes gostariam de ver abordadas em ações futuras.

Apenas 12 docentes responderam ao questionário de satisfação, sendo que destes, 7 eram do género masculino e 5 do género feminino. Destes, 6 tinham idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos, 3 destes tinham idades entre os 36 e os 40 anos, 2 tinham entre 31 a 35 anos e apenas 1 tinha mais do que 45 anos. Um dos docentes leciona no agrupamento 160, 9 no agrupamento 620, e um no 260. Um docente não respondeu a esta questão.

Numa escala de Likert de 1 a 5, correspondendo o 1 a “nada” e 5 a “totalmente”, 2 docentes responderam que as suas expectativas foram “totalmente” atingidas, 6 docentes, i.e., a maioria, responderam que as suas expetativas foram “quase totalmente”

atingidas, 2 responderam que ter sido parcialmente atingidas, e um dos docentes não respondeu a esta questão.

Quanto à aplicabilidade dos conteúdos transmitidos, dos 12 docentes inquiridos, 6 afirmam que os conteúdos respeitantes ao Modelo de Educação Desportiva aplicado numa UD de Ginástica são passíveis de aplicação à sua atividade docente, e outros 6 docentes não o acham. Estes resultados veem demonstrar a resistência natural à mudança, uma resistência à transformação da qual a atividade humana padece, e da qual a atividade docente também é “refém”. Possivelmente, uma apresentação que demonstrasse a forma como as aulas decorreram, sobretudo com recurso a imagens de vídeo, seria uma boa opção para demonstrar aos mais céticos que a aplicação deste modelo é perfeitamente exequível e produz resultados práticos na motivação e aprendizagem dos alunos. Devido ao impedimento de obtenção de gravações de vídeo fruto da falta de autorização de alguns encarregados de educação pode ter influenciado em muito a compreensão do sucesso do modelo aplicado.

No que diz respeito ao modo como estes tiveram conhecimento da realização da ação, os docentes afirmaram que tiveram conhecimento sobretudo através do *e-mail*, da rede social *facebook* e do “boca a boca”. Como aspeto positivo da ação referenciaram o facto da preocupação existente de apresentação de situações práticas para aplicação em contexto escolar, com material disponibilizado pelos preletores. No entanto, referiram que as diferentes componentes práticas de cada módulo poderiam ter tido maior duração. Esta será certamente um dos pontos a ter em atenção em ações futuras, ficando a ideia de que os docentes gostam de experienciar a componente prática e que esta deverá ter maior duração.

Quanto a sugestões futuras, uma maior divulgação da ação, e apresentações mais concisas e curtas foram as principais indicações para futuras edições da Ação. Consideramos que a divulgação da ação deveria ter sido feita com maior antecedência, não só nas redes sociais, como também nas próprias escolas.

A aplicação deste questionário de satisfação acerca da ACPC permitiu-nos verificar se os conteúdos apresentados foram realmente ao encontro das necessidades dos professores e se a organização de toda a ação foi ao encontro das expectativas dos mesmos.

Em suma, apesar das dificuldades naturais, de um grupo de alunos, com pouca ou nenhuma experiência em colocar de pé um projeto desta magnitude, consideramos que esta ação constituiu um meio para a aquisição de competências pessoais ao nível organizacional, de comunicação, reflexão e partilha. O trabalho prévio necessário para

operacionalizar tal tarefa, a cooperação e entreaajuda necessária e existente, foram um dos pontos de aprendizagem fundamental desta tarefa trabalhosa, mas no final, prazerosa.

7. Considerações Finais

O processo de EP representa um período único e de elevada preponderância para qualquer “aspirante” a professor, sendo esta a primeira oportunidade de encararmos a profissão docente em contexto real. Trata-se de uma etapa exigente e desafiante, e ao mesmo tempo, de uma realização pessoal incalculável.

Este processo proporcionou-nos momentos e oportunidades de aprendizagem que somente esta experiência nos permite alcançar. Ao longo do processo, assumimos, concomitantemente, o papel de professor e de aluno, i.e., ensinamos, e ao mesmo tempo aprendemos. Como refere Freire (1996, p. 37) “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Foi nesta perspetiva que encaramos o nosso EP, partindo com a noção de que muito iríamos ensinar, mas muito mais iríamos aprender.

A gestão das diversas tarefas que desenvolvemos durante o EP levantaram-nos naturais dificuldades, mas ficamos convictos que as solicitações à nossa capacidade de adaptação e decisão só nos podem tornar melhores profissionais no futuro. Ainda para mais num estágio peculiar como o que passamos, onde o Núcleo de Estágio apenas era composto por um Professor Estagiário, tendo tal facto contribuído para o sobcarregar de tarefas ao longo do processo. Mas aqui encaixa muito bem o ditado “quanto maior for a dificuldade, melhor será o sabor da conquista”.

A importância dos orientadores durante este processo é incontestável, por nos questionarem, guiarem e esclarecerem, e sobretudo, por nos motivarem. As reuniões com os orientadores foram momentos importantes nas reflexões sobre a nossa intervenção. Concordamos plenamente com Caires e Almeida (2003, p. 147) quando estes afirmam que “a par das características e recursos pessoais do sujeito, o apoio recebido em termos de supervisão e o ambiente de trabalho e da escola parecem desempenhar um papel fundamental na forma como os estagiários ultrapassam as dificuldades inerentes a um dos períodos mais exigentes e desafiantes do seu percurso formativo”. Neste aspeto só podemos evidenciar o papel dos orientadores, bem como o acolhimento fantástico que os “colegas” e a Escola nos proporcionaram, fazendo-nos sentir “parte deles”.

A prática letiva ficou marcada positivamente por uma experiência inovadora, i.e., a leção de uma UD de Ginástica segundo os pressupostos do MED apresentado por Siedentop et al. (2004). Nenhum reporte de experiências da aplicação deste modelo de

ensino na matéria de Ginástica havia sido encontrada na vasta literatura consultada, pelo que a sua implementação resultou numa tarefa de exigência acrescida. Por termos aferido que a matéria em causa era a menos preferida pelos alunos durante o questionário de início de ano letivo, procuramos implementar este modelo de ensino e verificar se este teria influência na motivação dos alunos. Os resultados aferidos revelaram um aumento da motivação dos alunos durante e após a Época Desportiva de Ginástica, levando-nos a acreditar veemente que pode ser um modelo de ensino capaz de ultrapassar problemáticas relacionadas ao ensino da matéria de Ginástica, na medida em que utiliza características do Desporto formal como forma de motivação dos alunos. Ainda de acordo com a prática letiva, sobressaiu-se ainda a necessidade de o planeamento ser um instrumento de trabalho flexível e sempre sujeito a ajustes e alteração. Tal aconteceu no nosso EP mais vezes do que inicialmente prevíamos, quer por questões relacionadas com as condições meteorológicas ou disponibilidade de instalações, quer por alterações ao planeamento relacionadas com a própria implementação do MED.

Quanto à atividade de intervenção na comunidade escolar, intitulada “V Olimpíadas Brazão de Castro”, o objetivo foi dar continuidade a uma iniciativa lançada pelos colegas do Núcleo de Estágio do ano letivo 2011/2012 e que bons resultados tinha alcançado. Tivemos como mote principal o fomento da interação entre a comunidade escolar através de um conjunto de jogos tradicionais. No nosso entender, e de acordo com o número elevado de equipas (10) participantes, os objetivos a que a atividade se propunha foram alcançados pois a cooperação e espírito de equipa foram uma constante durante toda a atividade, tendo o feedback recolhido junto dos participantes, positivo.

A ação de extensão curricular foi efetuada durante o 1º período do ano letivo, pois somente assim entendemos ser possível atingir os objetivos que lhe são atribuídos. Por norma, e de acordo com as normas programáticas do EP, esta atividade apresenta como objetivos a interação entre alunos, encarregados de educação e docentes, tendo como principal objetivo o fortalecimento dos laços entre estes agentes. Para nós, a sua realização noutra altura que não o início do ano letivo perdia grande parte do seu significado, e como tal, durante a reunião de início do ano letivo com os encarregados de educação propusemos a sua data de realização e propusemos que as atividades fossem por eles escolhidas, o que de certa forma os vinculou à atividade e a afluência foi deveras positiva. Como forma de preparação para a atividade, levamos uma nutricionista à Escola com intuito de fazer uma preleção sobre “Alimentação Saudável” tendo-se revelado uma enorme mais-valia. Uma preleção proferida pelo Prof. Doutor Rui Trindade Ornelas veio

abrilhantar a atividade, tendo os objetivos a que nos propusemos sido alcançados pois a afluência de encarregados de educação/familiares transcendeu as nossas expectativas. Contudo, a afluência por parte dos docentes da turma foi fraca tendo este sido o ponto menos positivo da nossa atividade.

As ações de natureza científico-pedagógica tiveram como tema principal a utilização do MED na lecionação de uma UD de Ginástica, e pretenderam, por um lado apresentar de uma forma mais minuciosa um modelo de organização da UD sobre a forma de Época Desportiva na ação individual, e por outro, apresentar os resultados da investigação na ação coletiva. Em ambas as ações a receptividade dos docentes foi positiva embora nos tenha ficado a ideia de que o medo do “novo” ainda está presente e que a resistência à mudança continua a ser um entrave à procura de outros métodos de ensino.

Com o intuito de tornar este processo de EP mais rico deixamos a sugestão de que a relação entre os Núcleos de Estágio seja mais aprofundada, e que todos os estagiários assistam às aulas dos colegas pois entendemos ser uma mais-valia significativa para a nossa formação enquanto futuros docentes. Ao invés de se constituírem Núcleos de Estágio “isolados”, no nosso entender, a relação entre estes deveria ser aprofundada e reuniões regulares para que cada um apresente o trabalho que está a desenvolver nos seus Núcleos, a reflexão e o debate deveria acontecer, o que certamente seria uma mais-valia.

Em suma, podemos concluir que a escrita deste relatório não reflete todas as experiências e momentos vividos durante o nosso EP, e que a nossa formação não se esgota no Mestrado que frequentamos e muito menos no estágio que terminamos. Devemos ser eternos aprendizes, pois somente quem se acha incompleto é capaz de aprender, pesquisar e melhorar enquanto profissional e sobretudo enquanto pessoa.

8. Bibliografia

- Abreu, C. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Abreu, C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A. & Gouveia, É. (2014). A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 101-104). Funchal: Universidade da Madeira.
- Abreu, E. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Almada, F. Fernando, C. Lopes, H. Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A rotura:- A sistemática das atividades desportivas*. Edição VML. Torres Vedras.
- Anacleto, F. (2008). *Do Pensar ao Planejar: Análise das Decisões Pré-interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana.
- Andrade, P. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, C. (2004). *Manual de Ajudas em Ginástica*. Porto: Porto Editora.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Porto: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), pp. 31-39.
- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2), pp. 145-153.

- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto: Porto.
- Correia, J. (2006). *Indisciplina nas aulas de Educação Física na Escola Secundária de Palmarejo*. Instituto Superior de Educação. Universidade do Minho: Braga.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, (10), pp. 69-77.
- Direção Regional de Educação (2012, Junho 5). Decreto-lei nº 139. Diário da República – 1ª Série. Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Escórcio, C. (2015). *Dossier de Estágio de Educação Física realizado na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva*. Universidade da Madeira: Funchal.
- Félix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da Educação Física – Estudo centrado no valor preditivo das interações de prática desportiva, em função da motivação intrínseca*. Monografia de Licenciatura. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Ferreira, J. (2010). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor Física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto: Lisboa.
- Freire, P. & Schor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (5ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freitas, D. (2015). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Gomes, H., Freitas, V., Nóbrega, J., & Alves, R. (2014). Avaliação Formativa/Sumativa: O Paradigma Atual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 101-104). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, C. (2003). Escola e Família: uma relação necessária e conflitual. In M. Costa (Eds.), *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, C. (2015). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Gonçalves, L. (2012). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Gouveia, E., Gaspar, A., Oliveira, R., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. In H. Lopes, E. Gouveia A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp.148-153). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, E.R., Oliveira, R., Gaspar, A., Miguel, C., Abreu, C., Delgado M., ... Freitas, D.L. (in press). Problemáticas Associadas ao Ensino da Ginástica no Contexto Escolar. In C. Fernando, J. Simões, J. Prudente, & H. Lopes (Eds.), *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2016*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), pp. 401-421.
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education- the evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*, 8 (1), 27-32.

- Lazarim, F. (2003). Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de uma habilidade motora no handebol. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(2). São Paulo.
- Lopes, M. (2012). *A aprendizagem em educação física: análise de dois modelos de ensino em basquetebol: instrução direta e educação desportiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta: Lisboa.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, D. (2012). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Bração de Castro*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (2011). *A Observação no Estágio Pedagógico dos Professores de Educação Física*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade Lusófona: Lisboa.
- Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*. 6. Coimbra.
- Meredith, M. D., & Welk, G. J. (2005). *Fitnessgram/Activitygram test administration manual*. Human Kinetics.
- Mesquita, I. (1995) O ensino do voleibol: proposta metodológica. In: Graça & Oliveira (eds.). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. 2ª ed. Porto: Universidade do Porto. 153-197.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 1-14.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. EUA: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

- Neves, D. (2013). *Relatório do Estágio em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 236.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto: Porto.
- Pereira, M. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim da SPEF*, 34, 83-94.
- Pieron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: GYMNOS Editorial.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, A. (2014). Aptidão Física na Escola. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 73-80). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, C. (2008). Avaliação na Educação Física Escolar. *Efdeportes*, 13(127). Buenos Aires.
- Rodrigues, C. (2015). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas Condições da Aula de Educação Física: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade*.

Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física do Porto: Porto.

Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*. Retirado de: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm.

Santos, L. & Ponte, J. (2002). A prática letiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11 (2), Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

Shimon, J., M. (2011). *Introduction to teaching Physical Education. Principles and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.

Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, D. (2001). *Relatório Final de Estágio*. Universidade de Coimbra: Coimbra.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-24). Funchal: Universidade da Madeira.

Slaughter, M., Lohman, T., Boileau, R., Horswill, C., Stillman R., Van Loan, M. & Bemben, D. (1988). Skinfold Equations for Estimation of Body Fatness in Children and Youth. *Human Biology*. 60 (5): 709-723.

Sousa, H. (2012). *Relatório de Estágio Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.

- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266
- Tonello, M. & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, vol. 12, pp.107-114.
- Vargas, T. (2011). *A importância do treino de força nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.
- Wallhead, T., Garn, A., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4):478-87. doi: 10.1080/02701367.2014.961051.
- Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 4-18.

ANEXOS

ANEXO 1: Planeamiento Anual



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Planeamento Anual – 7º 1

Data	Duração	Conteúdo	Local
1º Período			
22/9	90'	Apresentação e <i>Fitnessgram</i>	Campo1
25/9	45'	Fitnessgram	Campo1
29/9	90'	Fitnessgram	Campo1
2/10	45'	Fitnessgram	Campo1
6/10	90'	Avaliação Diagnóstica JDC	Campo1
9/10	45'	Avaliação Diagnóstica JDC	Campo1
13/10	90'	JDC	Campo1
16/10	45'	JDC	Campo1
20/10	90'	JDC	Campo1
23/10	45'	JDC	Campo1
27/10	90'	JDC	Campo1
30/10	45'	JDC	Campo1
3/11	90'	JDC	Campo2
6/11	45'	JDC	Campo2
10/11	90'	JDC	Campo2
13/11	45'	JDC	Campo2
17/11	90'	JDC	Campo2
20/11	45'	JDC	Campo2
24/11	90'	JDC	Campo2
27/11	45'	JDC	Campo2
1/12	90'	Orientação	Campo2
4/12	45'	Orientação	Campo2
11/12	45'	JDC	Campo2
15/12	90'	Avaliação JDC	Campo2

2º Período			
5/1	90'	Ginástica/Dança	Ginásio
8/1	45'	Ginástica/Dança	Ginásio
12/1	90'	Ginástica/Dança	Ginásio
15/1	45'	Ginástica/Dança	Ginásio
19/1	90'	Ginástica/Dança	Ginásio
22/1	45'	Ginástica/Dança	Ginásio
26/1	90'	Ginástica/Dança	Ginásio
29/1	45'	Ginástica/Dança	Ginásio
2/2	90'	Ginástica/Dança	Ginásio
5/2	45'	Ginástica/Dança	Ginásio
12/2	45'	Avaliação de Ginástica/Dança	Ginásio
16/2	90'	Desportos de Raquete	Campo 1
19/2	45'	Desportos de Raquete	Campo 1
23/2	90'	Desportos de Raquete	Campo 1
26/2	45'	Desportos de Raquete	Campo 1
1/3	90'	Natação	Campo 1
4/3	45'	Desportos de Raquete	Campo 1
8/3	90'	Natação	Campo 1
11/3	45'	Desportos de Raquete	Campo 1
15/3	90'	Natação	Campo 1
3º Período			
5/4	90'	Natação	Campo 1
8/4	45'	Desportos de Raquete	Campo 1
12/4	90'	Natação	Campo 1
15/4	45'	Desportos de Raquete	Campo 2
19/4	90'	Natação	Campo 2
22/4	45'	Avaliação de Desp. de Raquete	Campo 2

26/4	90'	Natação	Campo2
29/4	45'	Ativ. Exploração da Natureza	Campo2
3/5	90'	Natação	Campo2
6/5	45'	Ativ. Exploração da Natureza	Campo2
10/5	90'	Natação	Campo2
13/5	45'	Ativ. Exploração da Natureza	Campo2
17/5	90'	Natação	Campo2
20/5	45'	Ativ. Exploração da Natureza	Campo2
24/5	90'	Avaliação de Natação	Campo2
27/5	45'	Desp. Combate	Ginásio
31/5	90'	Desp. Combate	Ginásio
3/6	45'	Desp. Combate	Ginásio
7/6	90'	Desp. Combate	Ginásio
14/6	90'	Desp. Combate	Ginásio
17/6	45'	Desp. Combate	Ginásio
21/6	90'	Desp. Combate	Ginásio
24/6	45'	Avaliação de Desp. Combate	Ginásio

ANEXO 2: Ficha do Aluno





Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Ficha Individual do Aluno

Ano Letivo 2015/2016

Dados Pessoais

- Nome: _____
- Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Sexo: Masc. ☐ Fem. ☐
- Ano: ____ Turma: ____ N.º ____
- Morada: _____
- Código Postal: ____ - ____ Localidade: _____
-  _____  _____

Fotografia

Agregado Familiar



Pai

- Nome: _____ Idade: _____
- Profissão: _____ Habilitações Académicas: _____

Mãe

- Nome: _____ Idade: _____
- Profissão: _____ Habilitações Académicas: _____

Encarregado de Educação

- Nome: _____ Idade: _____
- Profissão: _____ Local de Trabalho: _____
- Habilitações Académicas: _____
- Morada: _____ Código Postal: ____ - ____
- Localidade: _____  _____  _____

▪ Quantas pessoas moram contigo? _____

▪ Quem?

Grau de Parentesco	Idade	Ocupação	Habilitações Académicas

Transporte para a Escola

- Como te deslocas de casa para a escola? A pé ☐ De autocarro ☐ De carro ☐ Outro _____
- Quanto tempo demoras? _____

Hábitos de Estudo

- Costumas estudar na escola? Sim ☐ Não ☐
Se sim, onde? No bar ☐ Pátio ☐ Biblioteca ☐ Sala de Estudo ☐ Outro _____
- Com quem costumavas estudar na escola? Sozinho ☐ Professor ☐ Amigos ☐ Outro _____
- Costumas estudar em casa? Sim ☐ Não ☐
Se sim, com quem estudas em casa? Sozinho ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outro _____
- Quando é que costumavas estudar? Todos/quase todos os dias ☐ Aos fins-de-semanas ☐
1 Semana antes do teste ☐ Na véspera do teste ☐ Nunca/quase nunca ☐ Outro _____

Tecnologias de Informação e Comunicação

- Tens computador pessoal em casa? Não ☐ Sim, com Internet ☐ Sim, sem Internet ☐
- Tens fácil acesso a esse equipamento? Sim ☐ Não ☐
- Com que frequência utilizas o computador? Todos os dias ☐ Alguns dias p/ semana ☐ Raramente ☐
- Em média quantas horas utilizas o computador por dia? <1 hora ☐ 1-3 horas ☐ >3 horas ☐

Tempos Livres

- Praticas alguma atividade extracurricular? Sim ☐ Não ☐
Se sim, qual? _____ Quantas horas por semana? _____
- Costumas ler? Sim ☐ Não ☐ Quantos livros não escolares leste no último ano letivo? _____
- Qual das seguintes alternativas te ocupam mais tempo livre? Ler ☐ Ouvir música ☐ Ver televisão ☐
Ir ao cinema ☐ Passear ☐ Videojogos ☐ Praticar Atividade Física ☐ Navegar na Internet ☐
Ajudar os pais ☐ Sair com os amigos ☐

Hábitos de Vida Saudáveis/Alimentação

- Quais as refeições que costumavas fazer ao longo do dia? Pequeno Almoço ☐ Lanche da manhã ☐
Almoço ☐ Lanche da tarde ☐ Jantar ☐ Ceia ☐
- O que costumavas ingerir às refeições (almoço e jantar)? Água ☐ Refrigerantes ☐ Leite ☐
Sumos naturais ☐ Batidos naturais ☐ Outro _____

- Costumas almoçar na cantina da escola? Sim ☐ Não ☐
- Costumas lanche na cantina da escola? Sim ☐ Não ☐
- Com que frequência consumes os seguintes alimentos e bebidas? (assinala com um X)

	Nunca/quase nunca	1 a 3 dias p/ semana	4 a 6 dias p/ semana	Todos os dias
Leite/iogurte				
Fruta				
Hambúrgueres				
Bolos				
Peixe				
Rebuçados, gomas, chocolates				
Molhos (Ketchup, maionese, etc)				
Sopa				
Batatas Fritas				
Saladas				
Legumes				
Carnes brancas (frango, peru)				
Carnes vermelhas (vaca, porco)				
Refrigerantes				
Bebidas alcoólicas				
Água				

Dados Relativos à Educação Física

- Gostas das aulas de Educação Física? Sim ☐ Não ☐

Porquê? _____

- Que nota tiveste em Educação Física no final do ano letivo transato? ____

- Que modalidades já abordaste nas aulas de Educação Física?

Ginástica ☐ Atletismo ☐ Natação ☐ Judo ☐ Corfebol ☐ Ténis ☐ Ténis de Mesa ☐ Badminton ☐
 Aeróbica ☐ Dança ☐ Campismo ☐ Patinagem ☐ Voleibol ☐ Hóquei ☐ Basebol ☐ Escalada ☐
 Orientação ☐ Basquetebol ☐ Futebol ☐ Rugby ☐ Andebol ☐ Jogos tradicionais ☐ Canoagem ☐

- Das modalidades seguintes quais gostarias que fossem abordadas durante as aulas de Ed. Física?

(Assinala até um máximo de 5 modalidades)

Ginástica ☐ Atletismo ☐ Natação ☐ Judo ☐ Corfebol ☐ Ténis ☐ Ténis de Mesa ☐ Badminton ☐
 Aeróbica ☐ Dança ☐ Campismo ☐ Patinagem ☐ Voleibol ☐ Hóquei ☐ Basebol ☐ Escalada ☐
 Orientação ☐ Basquetebol ☐ Futebol ☐ Rugby ☐ Andebol ☐ Jogos tradicionais ☐ Canoagem ☐

▪ Qual(ais) a(s) modalidade(s) que mais gostas? E porquê?

▪ Qual(ais) a(s) modalidade(s) que sentes mais e menos dificuldade(s)? E porquê?

Mais dificuldade: _____

Menos dificuldade: _____

Experiência Desportiva

▪ Já praticaste desporto federado? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual(ais)? _____

Durante quanto tempo? _____

▪ Atualmente praticas alguma modalidade desportiva federada? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual(ais)? _____

Quantas vezes por semana? _____ N.º de horas por semana _____

▪ Já praticaste alguma modalidade no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual(ais)? _____

Cultura Desportiva

▪ Assistes a jogos ou provas desportivas? Sim ☐ Não ☐

Se sim, de que forma? Na TV ☐ Ao vivo ☐ Na Internet ☐ Outra _____

Quais as modalidade que assistes? _____

▪ Com que frequência? Todos/quase todos os dias ☐ Todos os fins-de-semana ☐

Alguns fins-de-semana ☐ Raramente ☐ Outro _____

▪ Na tua família alguém pratica atividades desportivas? Sim ☐ Não ☐

Se sim, quem? Pai ☐ Mãe ☐ Irmão(s) ☐ Irmã(s) ☐ Primo(s) ☐ Outros _____

Que atividades praticam? _____

▪ Em casa tens por hábito conversar sobre desporto? Sim ☐ Não ☐

Se sim, com quem? Pai ☐ Mãe ☐ Irmão(s) ☐ Irmã(s) ☐ Primo(s) ☐ Outros _____

Sobre que modalidades conversam? _____

Perspetivas Futuras

▪ Que profissão ambicionas ter futuramente? Porquê?

Obrigado

ANEXO 3: Autorização para recolha de imagens



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

Eu, Marcelo Lima Delgado, Professor Estagiário de Educação Física, sob a supervisão da Professora Maria Arcanjo Gaspar, venho pelo presente, solicitar a sua autorização para recolher imagens em vídeo, de 20 aulas de Educação Física da turma 1 do 7º ano, na qual o seu educando(a) está inserido. A assistência a aulas com recurso à filmagem é uma metodologia comum, utilizada na formação de Professores principiantes, e está presente nas linhas programáticas das atividades de avaliação do Mestrado em Ensino de Educação Física da Universidade da Madeira, no qual eu me insiro.

As imagens recolhidas visam, particularmente, a análise e estudo da relação pedagógica na aula de Educação Física. Estamos convictos que, este trabalho é uma mais-valia inquestionável do processo de avaliação do desempenho do aluno, do material didático, e, principalmente, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo Professor.

O material recolhido, servirá apenas para o estudo e análise do processo pedagógico, estando salvaguardadas todas as condições de privacidade do educando(a). Após o estudo e análise das aulas, o Professor Estagiário compromete-se a destruir os filmes das respetivas aulas.

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação de _____, declaro para os devidos efeitos que autorizo a recolha de imagens em vídeo do meu educando no âmbito das aulas de Educação Física, unicamente para o propósito acima indicado.

O Encarregado de Educação

O Professor Estagiário

A Orientadora Pedagógica

(Marcelo Lima Delgado)

(Maria Arcanjo Gaspar)

ANEXO 4: Ficha de Avaliação Diagnóstica dos JDC

Aluno	Matéria de Ensino	Ocupação Espacial Serviço e Recepção	Progressão no Terreno Ataque	Domínio da Bola Defesa	Cooperação Dinâmica Coletiva
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				
	Voleibol				
	Basquetebol				
	Futsal				

ANEXO 5: Fases de domínio do jogo - JDC

	1	2	3	4
Ocupação Espacial	Ocupação do espaço em função da bola	Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas	Ocupação racional do espaço	Ocupação estratégica do espaço
Progressão no Terreno	Progressão para o terreno em função da bola	Progressão no terreno em função da baliza	Progressão no terreno em função dos colegas adversários, bola e baliza	Progressão estratégica no terreno
Domínio da Bola	Insuficiente domínio da bola	Domínio instável da bola	Domínio estável da bola	Domínio estável e criativo da bola
Cooperação	Ausência de cooperação	Cooperação oportunista intermitente	Cooperação consciente	Cooperação sub-consciente (automatismos)
	1	2	3	4

	1	2	3	4
Serviço e Recepção	Grande % de serviços errados, raras intervenções sobre a bola na recepção ausência de deslocamentos para a bola, orientação do corpo face ao terreno adversário	- % de serviços errados; maior nº de intercepções da bola; deslocamento tardio à bola; manchete mal executada; sem coordenação braços e pernas	Mais eficácia na recepção e passe em direção ao passador; ação coordenada dos MI com os braços no passe; orientação p local de envio da bola; Papel de passador e recetor bem definido	Elevado número de bolas intercetadas na recepção e com eficácia; deslocamentos com boa rapidez em direção à bola e a verbalização na intenção de receber
Ataque	Re-envios diretos da recepção; trocas de bola nulas; ataque quase sempre ineficaz; e o gesto técnico do ataque é efetuado sem domínio.	O principal ataque continua sendo o saque, os re-envios diretos persistem (com mais êxito), surge ocasionalmente o 2º toque para corrigir o 1º toque e o ataque tem fraca eficácia	O serviço deixa de ser a principal "arma" de ataque, os reenvios de 1 e 2 toques diminuem; insuficiente progressão da bola para a rede	Ataque surge no 3º toque, a construção do ataque é organizada (usando os 3 toques), os jogadores atacantes coloca-se paralelamente à rede
Defesa	Não existe intencionalidade na ação defensiva, os jogadores adaptam-se a atitude de "espera"; o jogador não analisa a trajetória da bola	Zonas laterais desprotegidas; defesa estática; má coordenação entre braços e pernas no ato defender; menos perdas de bola permitindo 2º toque	A defesa torna-se mais eficaz, preocupação em possibilitar o 2º toque e algumas defesas são direcionadas p o passador	Bloco e defesa de manchete, antecipação as ações adversárias.
Dinâmica Coletiva	Intervenção rara sobre a bola, jogo de 1 toque; jogador isolado; jogador imóvel; ocupação irracional do terreno	Ações individuais; Aglutinação no ponto de queda; mobilidade ocasional dos jogadores p interceptar a bola e re-envios diretos. 1 toque persiste. maior número de bolas intercetadas	Troca da bola como meio de organizar as ações; ocorre os 3 toques; Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toque	3 toques é constante; progressão da bola para a rede; comunicação constante entre jogadores; os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir

ANEXO 6: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Ginástica

ANEXO 7: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Badminton



Turma 7º1

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE BADMÍNTON

[illegible]**Observações:**

Escala de Avaliação:

1- Executa Muito mal 2 - Executa mal 3 - Executa 4 - Executa bem 5 - Executa muito bem

ANEXO 8: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Natação

[illegible]

ANEXO 9: Unidade Didática de Ginástica



Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Ano Letivo 2015/2016

Unidade Didática: Ginástica

Turma 7º 1

Orientador Científico: Prof. Doutor Élvio Gouveia
Orientadores Científicos: Prof^ª. Arcanjo Gaspar
Mestre Ricardo Oliveira

Prof. Estagiário: Marcelo Delgado

Índice

1. Introdução	17
2. Caracterização da Matéria de Ensino.....	18
3. Identificação da Turma.....	19
4. Planeamento da Unidade Didática	19
4.1 Horário da Turma	19
4.2 Recursos.....	19
4.2.1 Espaciais	19
4.2.2 Temporais	19
4.2.3 Humanos	19
4.2.4 Materiais	19
5. Objetivos Programáticos	20
5.1 Ginástica de Solo	20
5.2 Ginástica de Aparelhos	21
6. Avaliação Diagnostica.....	23
7. Estruturação dos Conteúdos	24
7.1 Cronograma dos Conteúdos	24
7.2 Justificação dos Conteúdos	24
8. Estratégias a utilizar	25
9. Avaliação	26
10. Balanço da Unidade Didática	27
11. Bibliografia.....	30

1. Introdução

Baseando-nos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), e nas bases definidas pelo Grupo de Educação Física, procuramos incidir a nossa intervenção numa das matérias nucleares e definidas para o ciclo e ano de ensino que estamos a lecionar, i.e., a matéria de Ginástica (solo e aparelhos).

Esta UD é singular, pois, pretendeu aplicar sobre a forma de “investigação” uma matéria de elevado grau de importância na formação versátil e global dos jovens segundo um Modelo de Ensino, que não sendo novo, visto a sua primeira referência datar do início dos anos 80 do século passado, pouco ou nada tem sido utilizado, i.e., o Modelo De Educação Desportiva.

Segundo o PNEF, “a Ginástica introduz-se desde o 1.º ciclo, recebendo uma carga mais significativa do 3.º ao 8.º anos, pois esse é o período favorável (em termos de desenvolvimento motor e características morfológicas) para aceder a nível elevado de desempenho e de aprendizagem das habilidades mais complexas nesta área. Compor, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios (Gonçalves, 2015).

No início dos anos oitenta, Daryl Siedentop (2004) apresentou o Modelo de Educação Desportiva, tentando aproximar a forma de como o desporto é ensinado nas escolas com a realidade do contexto desportivo e de todas as suas valências educativas através da simulação dos aspetos fundamentais do contexto desportivo.

De um modo geral, a matéria de Ginástica, não é, “nem de perto nem de longe”, a matéria preferida dos alunos, e um dos dados que fundamenta a falta de motivação e gosto por estas matérias foram os resultados do questionário realizado no início do ano letivo, onde foram perguntados aos alunos quais as cinco modalidades que estes mais queriam ver abordadas durante o ano, e os resultados foram expressivos, i.e., no fundo da lista das atividades escolhidas encontrava-se a Ginástica.

Como forma de tentar reverter esta desmotivação para com a modalidade de Ginástica, será implementado o Modelo de Educação Desportiva a esta turma, e aferido o nível de motivação e perceção de competência para a matéria de Ginástica.

2. Caracterização da Matéria de Ensino

A Ginástica é uma modalidade pluridisciplinar, com grande variedade de situações e formas, contendo os seus exercícios características fundamentais da cultura física, com um contributo inigualável a nível de formação multilateral, corporal e mental. No contexto escolar, o seu principal objetivo e contributo baseiam-se no desenvolvimento corporal e controlo dos movimentos com vista à iniciação às destrezas gímnicas fundamentais (Ramos, 2007).

O grau de exigência desta matéria e de todas as disciplinas é elevado, pois os seus movimentos e tarefas devem ser realizadas com correção, amplitude e elegância, recorrendo-se em grande cota a um leque alargado de capacidades condicionais e coordenativas (Romão & Pais, 2002).

A Ginástica de Solo, deve conter predominantemente elementos acrobáticos, combinados com movimentos de força, de flexibilidade e de equilíbrio com combinações coreográficas, procurando formar uma coreografia harmoniosa (Federação Portuguesa de Ginástica, 2015, cit. por Gonçalves, 2015). A execução individual de um conjunto de movimentos, isoladamente ou em pequenas sequências que envolvem elementos gímnicos (posições de equilíbrio e de flexibilidade) e elementos acrobáticos (rolamentos, apoio facial invertido, roda,...), são o seu principal mote. Os movimentos dos ginastas devem ser sempre elegantes e demonstrarem força, agilidade, flexibilidade, coordenação, equilíbrio e controlo do corpo (Romão & Pais, 2002).

A Ginástica de Aparelhos é caracterizada pela execução de habilidade gímnicas com recurso a diferentes aparelhos, desde a barra fixa, as paralelas simétricas, a trave olímpica, trampolins, etc... Neste ponto, pretendemos apenas aprofundar o conhecimento sobre o minitrampolim, uma vez que será a matéria a abordar nas aulas. Neste sentido, o minitrampolim é utilizado para a execução de salto acrobáticos, com diversos níveis de dificuldade, através da impulsão obtida no mesmo (Filho, 2006). No contexto escolar, os saltos mais usualmente abordados são o salto de vela, piruetas, engrupado, encarpado, e, a um nível superior, os mortais (Romão & Pais, 2002).

3. Identificação da Turma

A turma 1 do 7º ano da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro a quem esta UD se destina é composta por 22 alunos, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com uma média de 12 anos de idade.

4. Planeamento da Unidade Didática

4.1 Horário da Turma

	Terça-Feira	Sexta-Feira
15h00m – 16h30m	45' + 45'	
17h30m – 18h15m		45'

4.2 Recursos

4.2.1 Espaciais

A organização da presente UD de Ginástica, encontra-se estruturada segundo os recursos espaciais atribuídos à turma e a rotação das instalações definidas pelo grupo de Educação Física. Para tal, dispomos do Ginásio com um leque de materiais e equipamentos abaixo indicados.

4.2.2 Temporais

Para a concretização desta UD de Ginástica temos programadas 15 aulas, compostas por 7 blocos de 45' e 8 blocos de 90', perfazendo um total de 1035 minutos.

4.2.3 Humanos

Como recursos humanos contabilizamos, 1 professor (estagiário), 1 professor orientador e convidados pontuais.

4.2.4 Materiais

Para a realização das atividades supracitadas temos ao dispor os seguintes materiais/equipamentos:

- 4 Colchões de queda
- 2 Tapetes gímnicos
- 6 Colchões pequenos
- 2 Minitrampolins
- 2 Trampolins Reuther
- 2 Plintos
- 2 Bancos Suecos

5. Objetivos Programáticos (PNEF, 2001)

5.1 Ginástica de Solo

7.º Ano - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.1 - Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

2.2 - Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.

2.3 - Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.

2.4 - Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.

2.5 - Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.

2.6 - Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7 - Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).

2.8 - Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.

3. Em situação de exercício, faz:

3.1 - Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2 - Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.

5.2 Ginástica de Aparelhos

7.º Ano - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas, paradas e nas correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. No plinto, após corrida de balanço, chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, realiza os seguintes saltos:

2.1 - Salto de eixo (plinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.

2.2 - Salto de eixo (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).

2.3 - Salto entre-mãos (plinto transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.

3. No minitrampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:

3.1 - Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.

3.2 - Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.

3.3 - Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.

3.4 - Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em

extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.

3.5 - $\frac{3}{4}$ de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

3.6 - $\frac{1}{4}$ de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

4 - Na trave baixa, em equilíbrio elevado, realiza um encadeamento dos seguintes elementos:

4.1 - Entrada a um pé, com chamada do outro pé (utilizando se necessário o trampolim reuther ou sueco).

4.2 - Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás.

4.3 - Meia volta, com balanço de uma perna.

4.4 - Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.

4.5 - Avião, mantendo o equilíbrio.

4.6 - Saída em salto em extensão com meia pirueta, mantendo o corpo em extensão, com os braços em elevação superior, para receção no colchão em condições de adotar a posição de sentido.

5 - Na barra fixa, realiza com segurança e fluidez de movimentos uma sequência que integre:

5.1 - Subida de frente com mãos em pronação, para apoio facial (marcada extensão da cabeça e do tronco à retaguarda).

5.2 - Meia volta em apoio, com passagem alternada das pernas estendidas.

5.3 - Rolamento à frente com pernas estendidas, para permitir a realização de balanços, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura.

5.4 - Saída à frente, com movimento de báscula da bacia e forte extensão dos braços, para receção no colchão em condições de adotar a posição de sentido.

6. Avaliação Diagnostica

A avaliação diagnostica permite ao professor aferir o nível inicial de prestação dos alunos, servindo como ferramenta preponderante para um planeamento adequado às capacidades e limitações dos mesmos.

Esta avaliação foi executada no início do ano letivo, avaliando-se os alunos nas disciplinas de Solo e Aparelhos, nomeadamente, no minitrampolim, visto os alunos nunca terem tido nenhuma experiencia na disciplina de Aparelhos. Tomamos então a decisão de fazer uma iniciação a este aparelho. Procuramos não só avaliar o nível global de desempenho da turma, mas sobretudo uma avaliação dos desempenhos individuais dos alunos para que o processo de ensino esteja o mais próximo possível das necessidades individuais.

Para a avaliação diagnostica utilizamos uma ficha diagnostica adaptada de Escórcio (2015), incidindo sobre os elementos gímnicos: Rolamento à frente, Rolamento à retaguarda, Roda, Apoio facial invertido, Salto de vela, Salto de carpa, Salto engrupado e Pirueta. Cada aluno, em situação de execução, foi avaliado de 0 a 5, correspondendo, 0 – Nenhuma componente critica realizada, 3 – Atende a metade das componentes criticas, 5 – Realiza todas as componentes.

Após a avaliação diagnostica realizada a esta matéria, foi possível aferir que em termos gerais a turma encontra-se num nível médio/baixo na maioria dos elementos de solo, e num nível baixo no que concerne aos saltos, i.e., à Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim).

7. Estruturação dos Conteúdos

7.1 Cronograma dos Conteúdos

Os conteúdos para esta UD foram organizados de forma a maximizar o espaço e os recursos materiais disponíveis (Tabela 1).

Tabela 2: Cronograma dos Conteúdos de Ginástica de Solo e Aparelhos.

Data	Duração	Matéria	Conteúdo	Aula
13/10	90'	Av. Diagnóstica Ginástica	Rol. à Frente e Retaguarda, Roda, Apoio Facial Invertido, Salto de Vela, Carpa, Engrupado e Pirueta	1 e 2
5/1	90'	Ginástica de Solo	Noção básica dos elementos de solo	3 e 4
8/1	45'	Ginástica de Solo	Consolidação dos elementos de solo	5
12/1	90'	Gin. Solo e Aparelhos	Noção básica dos elementos de aparelhos	6 e 7
15/1	45'	Gin. Solo	Rol. Frente e Retaguarda	8
19/1	90'	Gin. Solo	Apoio Facial Invertido, Roda, Avião e Ponte	9 e 10
22/1	45'	Gin. Aparelhos	Saltos em Extensão, Engrupado, Carpa e Pirueta	11
26/1	90'	Gin. Solo e Aparelhos	Avião, Ponte, Salto em Extensão e Engrupado	12 e 13
29/1	45'	Gin. Solo e Aparelhos	Salto em Extensão e Engrupado, Rolamento à Frente e Retaguarda, Roda.	14
2/1	90'	Gin. Solo e Aparelhos	Roda, Saltos de Carpa e Pirueta, Rolamento à Frente e Retaguarda, Apoio Facial Invertido	15 e 16
12/1	45'	Gin. Solo e Aparelhos	Saltos de Carpa e Pirueta, Apoio Facial Invertido	17
16/2	90'	Gin. Solo e Aparelhos	Consolidação dos Elementos Gímnicos, Treino da Sequência Final	18 e 19
19/2	45'	Gin. Solo e Aparelhos	Consolidação dos Elementos Gímnicos, Treino da Sequência Final	20
23/2	90'	Avaliação Sumativa	Evento Final, Apresentação das Sequências Gímnicas, Avaliação Sumativa,	21 e 22
26/2	45'	Av. de Conhecimentos	Teste de Avaliação Escrito	23

7.2 Justificação dos Conteúdos

Partindo da avaliação diagnóstica dos alunos, foi possível identificar muitas dificuldades ao nível, sobretudo, da Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim), logo, os conteúdos selecionados para esta UD têm como principal propósito uma iniciação aos trampolins, e a consolidação dos elementos gímnicos de solo referidos pelo PNEF para o ano anterior. Ao verificarmos grandes dificuldades nesses elementos gímnicos, optamos por desenvolvê-los e consolidá-los nesta intervenção.

8. Estratégias a utilizar

De forma a combater uma das problemáticas inerentes ao ensino da matéria de Ginástica, i.e., a falta de interesse e motivação por parte dos alunos, iremos aborda-la segundo o Modelo de Educação Desportiva de Siedentop (2004). Caracteriza-se por transformar a UD em uma Época Desportiva, onde são constituídas equipas e o seu trabalho tem como objetivo a participação num Evento Final (Festividade).

A Época Desportiva será composta por 18 sessões de 45 minutos cada, e serão formadas 5 equipas (3 de 4 elementos; 2 de 5 elementos), com a preocupação nuclear de que estas sejam o mais homogêneas entre si de forma a potenciar a competição entre as equipas e a motivação dos seus constituintes.

A primeira fase da Época Desportiva de Ginástica, apelidada de Pré-época, será composta por 6 sessões, com objetivo de preparação inicial dos alunos/equipas onde o professor aborda cada um dos elementos gímnicos e as suas situações de aprendizagem e as respetivas ajudas. Nesta fase existe a necessidade de enfatizar a importância da segurança e das ajudas na realização dos elementos gímnicos.

A segunda fase da época, constituída por 10 sessões de 45 minutos, e denominada de Época Desportiva, possibilita às equipas o treino dos elementos gímnicos e da sequência final que as equipas terão de apresentar nas sessões 17 e 18, respeitante à festividade final e culminar da Época Desportiva. De forma a aproximar a o momento do evento final à realidade do contexto desportivo, estará presente um júri composto por especialistas em Ginástica que avaliarão a performance das Equipas e das suas sequências gímnicas.

Por forma a despoletar o sentido de afiliação nas equipas, estas terão de arranjar um Nome, um Capitão, um Logotipo e um Lema. Um “contrato” foi também redigido pela Equipa e assinado por todos os elementos da Equipa. De forma a potenciar a interdisciplinaridade, o logótipo e lema da Equipa será realizado nas aulas de Educação Visual com o auxílio e a supervisão do docente da mesma.

O Capitão tem o papel de fazer a “ponte” entre a equipa e o “treinador principal”, i.e., o professor. Diversas reuniões serão feitas durante as sessões de treino para que algumas indicações respeitantes à Época Desportiva sejam passadas às equipas, e é nesse campo que o Capitão tem um papel importante por é a “voz” e os “ouvidos” da Equipa. Como tal, este deve ser uma pessoa responsável e ser escolhido pelos elementos da equipa de forma a não causar qualquer tipo de conflito dentro do grupo.

Um *dossier* contendo a calendarização dos treinos das equipas com os elementos gímnicos a ser abordados por cada equipa, em cada aula, foram fornecidos às equipas e

colocados no site construído para a Época Desportiva. Cada *dossier* continha a representação visual do elemento gímico, as componentes críticas para a execução do mesmo, os erros mais frequentes, (logo, os erros a evitar), as situações de aprendizagem do elemento e a respetiva ilustração, e, por ultimo, e provavelmente o mais importante (e por isso bem evidenciado no dossier) a forma de realização da ajuda ao colega e a sua ilustração.

O resultado final da competição será obtido estruturado da seguinte forma: 50% para a execução dos elementos gímnicos com as ajudas realizadas de forma correta durante as aulas (5 pontos se a Equipa realizar os elementos e ajudas planeadas corretamente, colchões colocados de forma correta, ajudas realizadas de forma correta, etc.; 3 Pontos se a Equipa for avisada/prevenida de alguma falha menor; 1 Ponto se a Equipa for avisada/prevenida de alguma falha “grave”); 20% para as tarefas diárias da equipa (5% - aquecimento adequado; 5% - eficiência nas tarefas, arrumação do material; 10% - Empenho da totalidade dos elementos da equipa nas tarefas); 30% para o Evento Final, i.e., para a sequência apresentada pela equipa no culminar da época. As classificações serão atualizadas no final de cada sessão no site da época desportiva e um feedback sobre a mesma enviado ao secretário da equipa.

9. Avaliação

A avaliação é um elemento fundamental e determinante no processo de ensino-aprendizagem, pois permite a recolha de dados uteis para a condução do processo pedagógico. Para além de uma avaliação inicial (avaliação diagnostica) realizada na fase inicial, com objetivo de aferir o estado inicial dos alunos e assim definir o rumo a seguir, será executada uma avaliação ao longo de todas as aulas que compõem esta UD, durante ou no final de cada sessão de aula, através de uma avaliação continua ou Avaliação Formativa, com objetivo de fornecer ao professor e aluno um feedback sobre a evolução destes, dificuldades ou problemas. Essa avaliação Formativa será passada no final de cada aula ao capitão de cada uma das equipas.

Com o objetivo de executar um balanço final das aprendizagens realizadas ao longo das aulas, uma avaliação final ou Avaliação Sumativa é executada no término da UD. Esta avaliação será realizada na última aula da UD, mais concretamente, no Evento Final da Época Desportiva de Ginástica, através da avaliação da execução dos elementos gímnicos sob forma de sequência final, bem como da realização das ajudas aos colegas de forma correta. A Avaliação Sumativa corresponde à fase de balanço das aquisições induzidas durante as aulas, i.e., tem como finalidade a classificação dos alunos no final de um período relativamente longo, neste caso da presente UD.

As Avaliações Formativas e Sumativas têm como base os parâmetros estabelecidos pelo Conselho de Turma e pelo Grupo de Educação Física, incidindo nas seguintes categorias:

- Socio Afetivo (20%), subdivididos em Responsabilidade (6%), Autonomia (4%), Intervenção (4%) e Sociabilidade (6%);
- Cognitivo (20%), em que 10% correspondem a questões efetuadas durante as aulas sobre os conteúdos abordados e realizados ao longo das mesmas e os outros 10% a um teste teórico de avaliação de conhecimentos;
- Psicomotor (60%), correspondentes ao desempenho na realização dos elementos gímnicos e realização das ajudas durante as sessões de aula e o evento final.

10. Balanço da Unidade Didática

Por se tratar de um Método de Ensino com muita pouca experimentação documentada, e completamente “virgem” ao nível da matéria de Ginástica, a expectativa inicial era ambígua, i.e., por um lado, uma grande confiança nas potencialidades deste método, por outro, um grande receio de que este não fosse aceite de forma positiva e desencadeasse algumas das suas limitação apontadas, sobretudo, a necessidade de existência de uma grande maturidade e capacidade de autonomia por parte dos alunos para a sua implementação.

Então, para tal, as primeiras aulas tiveram de ser bem explícitas e a transmissão aos alunos da importância da segurança e ajudas, comumente definidas como o grande “calcanhar de Aquilhes” da matéria de Ginástica, foi preponderante para o decurso da Época Desportiva. Nestas aulas iniciais, podemos colocar em causa o decorrer da Época se efetivamente a mensagens não for passada com sucesso.

O momento de apresentação os alunos do Modelo de Educação Desportiva, da forma de organização das aulas e da Época Desportiva e da formação das equipas é também de importância nuclear. Foi com agrado que constata-mos que a totalidade dos alunos demonstrou-se interessados no Modelo e impacientes, no bom sentido, por conhecerem as suas equipas. Este foi o primeiro momento em que ficou a clara ideia de que uma característica fundamental deste Modelo, ou seja, a Afiliação, efetivamente é uma forma de motivação inequívoca, pois a maioria destes alunos nunca fizeram parte de uma Equipa, e o simples facto de fazerem parte de uma é por si só um impulso motivacional. Este interesse foi tanto que na aula seguinte, a maioria das equipas já tinha uma Capitão, o seu Nome e um Lema definidos.

O segundo momento de constatação das potencialidades deste Modelo, foi no momento em que as equipas começaram o seu treino de forma “autónoma”. Da nossa parte, este seria o

grande teste à exequibilidade deste tipo de intervenção. Era o momento em que se iria averiguar se este Modelo era aplicável ou se trava-se “apenas” de uma teórica prometedora mas completamente utópica neste tipo de matéria. A resposta foi, brilhante. De um momento para o outro, cada equipa tinha definido o seu espaço, tinha montado o seu equipamento, tinha partilhado materiais com outras equipas e estavam a treinar com um nível de autonomia dificilmente inalcançável com outro tipo de método.

Por se tratar de uma experimentação sem nenhum relato documentado onde a nossa intervenção pudesse ir “beber” algum conhecimento e indicação, alguns problemas foram surgindo durante as sessões.

O primeiro, e algo espectável para o nível de ensino em questão, foi o facto de os alunos não terem a noção de quando teriam de mudar de situação de aprendizagem, pois pareceu-nos que este numa fase inicial se limitaram a passar por todas as progressões pedagógicas inicialmente apresentadas e indicadas no *dossier* de equipa. Para colmatar tal problemática, no início de cada sessão, o capitão da equipa reunia com o professor, e era chamada a atenção para esse facto, e, durante toda a aula o professor passava constantemente pelos grupos questionando-os sobre a necessidade ou não de certos elementos estarem a realizar determinada progressão pedagógica. Tal intervenção permitiu observar-se um melhor enquadramento entre as necessidades de cada aluno e as tarefas a realizar. Outra forma de resolução desta problemática, tendo sido por nós considerada mas não concretizada pelo rápido desenrolar da Época, e que fica como sugestão futura para novas intervenções deste tipo, prende-se com a criação de uma ficha de diagnóstico individual, onde o aluno identifica os seus problemas e apresenta as soluções de aprendizagem, entregue por estes ao professor antes da sessão seguinte.

O segundo problema identificado, rende-se com o facto de os mais proficientes tenderem em desmotivar ligeiramente durante o decorrer da Época pois tendencialmente têm mais tarefas de ajuda aos colegas do que realização dos exercícios. A sua identificação precoce foi essencial para o decorrer da Época, tendo para o efeito sido criado um novo cargo dentro da equipa e que era atribuído por parte do professor a alguns alunos nesta situação, nomeadamente, 2 alunos. Nas restantes equipas, ficou ao critério da própria o elemento selecionado para tal função. Partindo do pressuposto que a responsabilidade é também um fator de motivação para os jovens, foi criado o papel de Secretário, que tinha como função fazer a ligação entre o professor e os colegas, transmitindo-lhes os feedbacks diários, também eles de grande importância para o sucesso da Época.

A união entre os elementos da Equipa e o relacionamento com as restantes Equipas foi um ponto extremamente positivo no decorrer das aulas. O empenho foi evidente durante todas as aulas que compunham a UD, e, sobretudo, durante as aulas que compunham a Época Desportiva. Os logotipos das equipas foram desenvolvidos nas aulas de Educação Visual, tendo o seu resultado sido o reflexo da dedicação dos alunos nesta UD.

Foi pedido às equipas que no dia do Evento Final, todos os elementos da mesma utilizassem uma t-shirt da mesma cor. O resultado deste pedido foi fantástico e completamente gratificante, pois, algumas equipas desenharam um logotipo e estamparam as t-shirts com o mesmo e com o seu nome e número, como se de um equipamento se tratasse. Este resultado transcendeu largamente as expectativas iniciais nesta questão.

Através de questionários de motivação realizados antes, durante e após a Época Desportiva ficou por demais evidente que a abordagem da matéria de Ginástica à luz deste Modelo de Ensino resultou num aumento significativo dos níveis motivacionais dos alunos para esta matéria.

A evolução dos alunos no que concerne aos elementos gímnicos propriamente ditos foi notável, sobretudo no que diz respeito à Ginástica de Aparelhos, comprovando-se assim que este tipo de intervenção surte efeito neste campo. Se os alunos teriam aprendido mais através de uma outra metodologia fica sem resposta, mas certamente não teriam passado por esta UD, e pela matéria de Ginástica de uma forma divertida e motivadora.

Em termos gerais, consideramos que os alunos mostraram-se motivados e interessados ao longo das aulas que compuseram esta UD, e podemos concluir que o Modelo de Educação Desportiva é uma forma viável e motivadora de abordagem deste tipo de matéria. Experiências de aprendizagens mais autênticas e muito aproximadas à realidade desportiva, embora com óbvias adaptações, resultam num aumento dos seus índices de motivação para uma matéria que tão poucos “adeptos” reúne no seio das matérias curriculares nucleares.

11. Bibliografia

Araújo, C. (2004). *Manual de Ajudas em Ginástica*. Porto: Porto Editora.

Escórcio, C. (2015). *Dossier de estágio de educação física realizado na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva*. Universidade da Madeira.

Filho, F. (2006). *A importância da Educação Física escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento motor na faixa etária de 5 e 6 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Candido Mendes: Brasil.

Gonçalves, C. (2015). *Dossier de estágio de educação física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Universidade da Madeira.

Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física – 3º Ciclo*.

Ramos, E. (2007). *A Importância da Ginástica Geral na Escola e seus benefícios para crianças e adolescentes*. Monografia de Mestrado. Faculdade de Jaguariúna, Brasil.

Romão, P. & Pais, S. (2007). *Educação Física 10/11/12*. Porto: Porto Editora.

Siedentop, D., Hastie, P., van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ANEXO 10: Exemplo de Plano de Aula



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



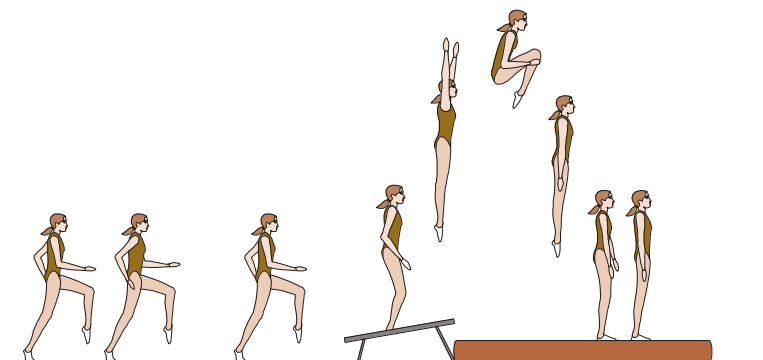
Prof. Marcelo Delgado

Aula n.º: 19 e 20	Data: 3/11/2015	Hora/Duração: 15h00min; 90´	Local: Campo 2	Ano/Turma: 7º1
Nº de Alunos: 22	Matérias de Ensino: JDC (Basquetebol)		Material: 10 coletes azuis; 2 coletes verdes; 4 bolas basquetebol	
Objetivos Gerais: Relação, domínio e manipulação da bola; Gestos técnicos: passe, recepção e drible.				

	Conteúdos Didáticos	Objetivos Específicos	Objetivos Operacionais/Estratégias	Duração	
				TT	TA
1	- Chamada - Apresentação da aula	Apresentação dos conteúdos da aula		5'	5'
2	Jogo dos congelados Ativação Articular	Ativação Funcional Geral	- Jogo dos congelados com 2 alunos a apanhar/congelar os colegas q têm de ser salvos c parceiros a passar por debaixo das pernas. - Circulando pelo campo, rodar os pulsos, os braços, a cabeça...	10'	15'
3	Jogo dos 10 passes	Domínio da bola, passe e receção	3x3 +1 <i>Joker</i> (só ataca) (1 grupo joga 4x4), em meio campo de basquetebol cada equipa tem de realizar 10 passes seguidos, ganhando assim 1 ponto e devolve a bola ao adversário. Bola tem de passar por todos os elementos da equipa.	15'	30'
4	Treino Capacidades Condicionais	Desenvolvimento da força e resistência	2 Séries de: 5 agachamentos, 5 "afundos", 5 elev. calcanhares, 5 flexões, 5 infra abdominais, 5 <i>jumping jacks</i> , 5 saltos verticais. Entre séries faz corrida de 3/4 minutos.	15'	45'
5	Tempo de Hidratação			5'	50'
5	Jogo basquetebol 3x3 + <i>Joker</i>	Implementação em situação de jogo dos gestos técnicos abordados na aula anterior (Passe, receção e drible), realizando uma adequada ocupação do espaço de jogo em situação de jogo reduzido.	Jogo 3x3 + <i>Joker</i> (só ataca) (1 grupo joga 4x4) de basquetebol, num só cesto/ meio campo.	30'	80'
6	Frequência Cardíaca Flexibilidade Reflexão	Noção de Frequência Cardíaca Exercícios de Flexibilidade Reflexão sobre as atividades da aula	Medição da Frequência Cardíaca Enquanto realizam exercícios de flexibilidade indicados, refletem sobre a aula.	10'	90'

ANEXO 11: Dossier da Época Desportiva de Ginástica (excerto)

Salto engrupado



Aspetos chave para a execução:

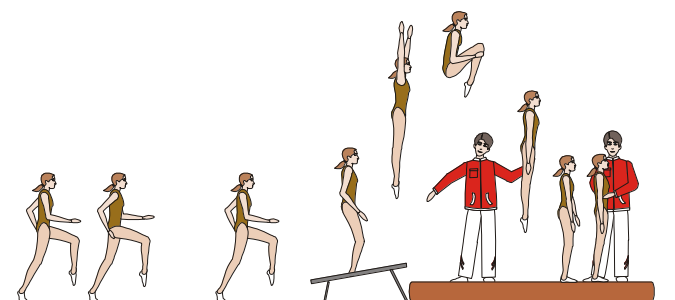
- No ponto mais alto do voo, grande flexão das pernas, levando os joelhos ao peito
- As mãos fazem um contacto ligeiro com as pernas, logo abaixo dos joelhos
- Cabeça direita com o olhar dirigido para a frente
- Pés em extensão
- Após realização da figura dá-se a extensão (abertura) rápida e total do corpo.

Erros frequentes (a evitar):

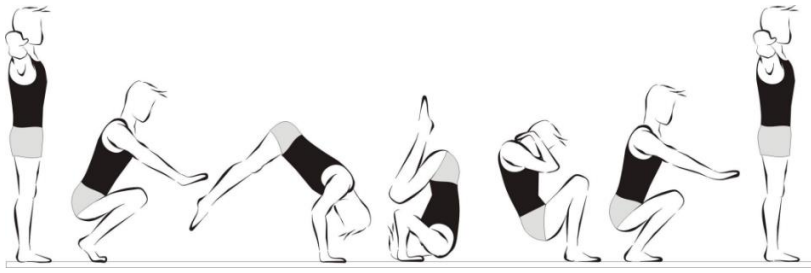
- Olhar dirigido para o colchão
- Colocação das mãos por baixo dos joelhos
- Afastamento das pernas na fase aérea
- Falta de alinhamento entre o tronco e as pernas
- Receção muito afastada do minitrampolim
- Receção em desequilíbrio.

Situações de aprendizagem:

AJUDA



Cambalhota à frente



Aspetos chave para a execução:

- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente
- Forte impulsão das pernas (MI)
- Elevação da bacia
- Encostar o queixo ao peito (o mais importante)
- Arredondar o tronco de forma a rolar suavemente.
- Corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento
- Empurrar com as mãos na parte final do rolamento
- Lançar os braços para a frente para facilitar o levantar

Erros frequentes (a evitar):

- Não apoiar as mãos viradas para a frente
- Apoiar a testa no início do rolamento
- Não arredondar as costas (não fazer a “bolinha”)
- Não juntar o queixo ao peito
- Dar pouca impulsão com as pernas
- Abrir muito cedo a “bolinha”
- Empurrar pouco com as mãos

Situações de aprendizagem:



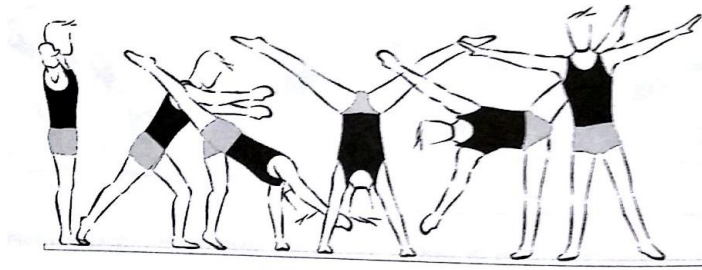
AJUDA



Com a mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadegueiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

Roda



Aspetos chave para a execução:

- Dar início ao movimento com um pé à frente do outro
- Avanço de uma das pernas
- Balanço enérgico da perna de trás que se encontra em extensão;
- Apoio alternado das mãos na linha do movimento (linha para ajudar)
- Pernas e tronco alinhados na vertical
- No contacto ao solo o apoio dos pés é alternado na linha do movimento.

Erros frequentes (a evitar):

- Colocação das mãos muito perto dos pés
- Colocação das mãos fora da linha de movimento
- Colocação das duas mãos em apoio simultâneo
- O corpo não passa pela vertical e/ou ombros avançados
- Falta de impulsão dos membros inferiores e superiores.

Situações de aprendizagem:



. Apoiando as mãos sobre o banco sueco

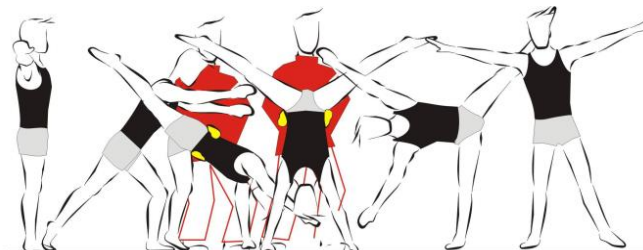


Executar a roda fazendo um apoio em cada arco (para os mais avançados)



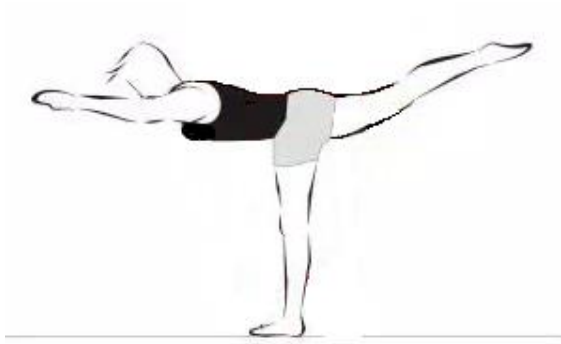
. Executar a roda sobre uma linha (aperfeiçoamento da execução e preparação para a trave) ou com quatro marcas a giz no solo para a colocação de cada mão e de cada pé

AJUDA



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e aumentar a velocidade de movimento.

Avião



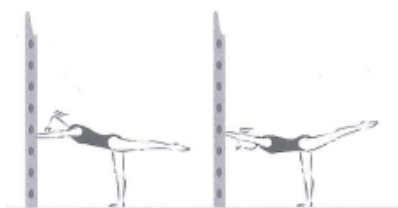
Aspetos chave para a execução:

- Tronco paralelo ao solo
- Pernas em extensão, no prolongamento do tronco
- Braços em elevação, paralela ao solo e no prolongamento do tronco
- M.I. de apoio em extensão
- Olhar dirigido para a frente.

Erros frequentes (a evitar):

- Falta de equilíbrio
- Tronco demasiado inclinado e/ou costas arredondadas
- Pernas fletidas
- Falta de amplitude no afastamento das pernas.

Situações de aprendizagem:

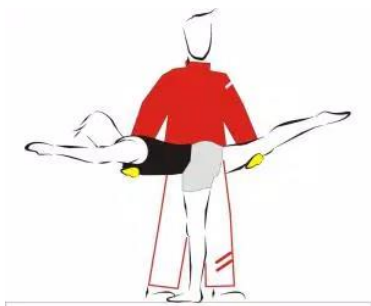


Apoiado de frente nos espaldares (posição estática)



. Lateralmente ao espaldar, apoiar uma mão; executar o avião e ir deixando de fazer força com a mão progressivamente

AJUDA



O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornecendo-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento das pernas, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Época Desportiva de Ginástica

Planos de Treino

		Dias e Horário					
		26 de janeiro		29 de janeiro	2 de fevereiro		5 de fevereiro
		15h – 15h45	15h45 – 16h30	17h30 – 18h15	15h – 15h45	15h45 – 16h30	17h30 – 18h15
Equipas	MTVL	Avião Ponte	Rolamentos: Frente Retaguada	Saltos: Extensão Engrupado	Roda	Pino (Cabeça e Braços)	Saltos: Carpa Pirueta
	Os Super	Saltos: Extensão Engrupado	Avião Ponte	Rolamentos: Frente Retaguada	Saltos: Carpa Pirueta	Roda	Pino (Cabeça e Braços)
	The Winners	Saltos: Extensão Engrupado	Avião Ponte	Rolamentos: Frente Retaguada	Saltos: Carpa Pirueta	Roda	Pino (Cabeça e Braços)
	Traquinas	Avião Ponte	Saltos: Extensão Engrupado	Roda	Rolamentos: Frente Retaguada	Saltos: Carpa Pirueta	Pino (Cabeça e Braços)
	Devil Moon	Avião Ponte	Saltos: Extensão Engrupado	Roda	Rolamentos: Frente Retaguada	Saltos: Carpa Pirueta	Pino (Cabeça e Braços)

7º1

Evento

Final de

Ginástica

QUANDO

23 de fevereiro
15 Horas

ONDE

Ginásio

COM A PARTICIPAÇÃO DE:

Mestre Gonçalo Marques (Júri)

Mónica Freitas (Bailarina)

turma7-1.yolasite.com



**Escola Básica dos 2º e 3º
Ciclos Dr. Eduardo Brazão d
Castro**

PROGRAMA

14h50 – Receção

**15h05 – Atuação da Bailarina:
Mónica Freitas**

15h10 – Sequências de Solo:
15h10 – Devil Moon
15h15 – The Winners
15h20 – Traquinas
15h25 – Os Super
15h30 – MTVL

**15h40 – Atuação da Bailarina:
Mónica Freitas**

15h45 – Sequências de Aparelhos
15h45 – Devil Moon
15h50 – The Winners
15h55 – Traquinas
16h00 – Os Super
16h05 – MTVL

16h15 – Entrega de Prémios

16h30 – Encerramento

Júri do Evento:

Doutor Elvio Gouveia

Mestre Gonçalo Marques

Mestre Ricardo Oliveira

Profª Arcanjo Gaspar

ANEXO 12: Ficha de Avaliação Formativa

AVALIAÇÃO CONTINUA					
Nº	NOMES	CONHECIMENTOS	ATITUDES E VALORES	DESTREZA MOTORA	OBSERVAÇÕES
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
Observações gerais:					

ANEXO 13: Ficha de registo do Empenhamento Motor



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

MED - Ginástica

REGISTO DE ATIVIDADE FÍSICA DURANTE A AULA

S = SIM ; N = NÃO

EQUIPA: _____

DATA: _____

Nome: _____

1.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
2.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
3.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
4.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
5.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
6.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
7.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
8.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
9.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
10.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
11.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
12.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
13.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
14.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N
15.	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N	S / N

Total: ____/15	____/15	____/15	____/15	____/15	____/15
= ____%	= ____%	= ____%	= ____%	= ____%	= ____%

REALIZAR OBSERVAÇÃO DE CADA ELEMENTO DA EQUIPA COM INTERVALO DE 120 SEGUNDOS

ANEXO 14: Convite de participação na Ação de Extensão Curricular



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Ano letivo 2015/16

Turma 7º1

CONVITE

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

O núcleo de estágio de Educação Física informa que se realizará no próximo dia **5 de dezembro** (sábado) uma atividade dirigida aos alunos, encarregados de educação e professores da turma 1 do 7º ano, na qual o seu educando se encontra inserido, com objetivo de promover o fortalecimento da cooperação entre todos estes agentes.

A atividade decorrerá na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, tendo o seu início marcado para as **9h00** e término previsto para as **12h30**. A concentração está marcada para as **8h50** no pátio de entrada da Escola.

A atividade contará com uma preleção/comunicação inicial proferida pelo Prof. Doutor Rui Trindade Ornelas, com incidência sobre o tema “Hábitos de Vida Saudáveis”.

Posteriormente, serão realizadas atividades físico/desportivas, nomeadamente, Orientação e Jogos Tradicionais, pelo que lhe pedimos que se faça acompanhar de roupa desportiva/confortável (ex.: ténis, calças de fato de treino/calção e t-shirt) de modo a poder integrar as atividades em conjunto com o seu educando.

No término da atividade teremos espaço para um pequeno convívio/lanche, pedindo para tal a sua colaboração no sentido de, dentro das suas possibilidades, contribuir para o “recheio” da nossa mesa (Alimentos Saudáveis).

Vimos então pelo presente meio convidá-lo(a) a associar-se a este evento.

De modo a facilitar a organização do evento, pedimos que confirme a sua presença com a maior brevidade possível.

Por favor indique abaixo o número de pessoas que acompanharão o seu educando, bem como o seu grau de parentesco.

- Número de pessoas: ____;

- Graus de parentesco: _____; _____; _____

Eu, _____, encarregado de educação de _____ declaro ter tomado conhecimento do evento supracitado.

ANEXO 15: Cartaz das V Olimpíadas Braço de Castro

F
A
Z

A
T
U
A

E
Q
U
I
P
A

E

P
A
R
T
I
C
I
P
A

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



17 de março

14h – 17h

Equipas:

**5 Alunos + 1 Funcionário, Professor ou
Encarregado de Educação**

V Olimpíadas Brazão de Castro

Jogos Tradicionais
Jogos de Expressão Corporal
Jogos de Conhecimentos

Inscrições até 15 de março

Fichas de Inscrição na Portaria

Professores Responsáveis: Prof.ª Arcanjo Gaspar; Prof. Ricardo Oliveira; Prof. Estagiário Marcelo Delgado

ANEXO 16: Circular informativa sobre as V Olimpíadas Braço de Castro



CIRCULAR

Assunto: *V Olimpíadas Brazão de Castro*

O núcleo de estágio de Educação Física da nossa escola irá realizar no próximo dia 17 de março (5ª feira) das 14h às 17h00, a atividade denominada “V Olimpíadas Brazão de Castro”, destinada a todos os alunos e professores da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Estas Olimpíadas serão compostas por jogos tradicionais e de expressão corporal. Para poderes participar nestas atividades deverás formar uma equipa com 5 alunos e 1 professor/funcionário/Encarregado de Educação. As inscrições encontram-se abertas e podem ser realizadas através de uma ficha que estará disponível na portaria até ao dia 15 de março de 2016.

Qualquer dúvida podem contactar os Professores Responsáveis: Prof.^a Arcanjo Gaspar, Prof. Ricardo Oliveira ou Prof. Estagiário Marcelo Delgado.

Faz a tua equipa e participa.

Funchal, 9 de março de 2016

O Presidente do Conselho Executivo

(Nuno Gomes Jardim)

ANEXO 17: Dossier das V Olimpíadas Brazão de Castro (excerto)



V OLIMPÍADAS BRAZÃO DE CASTRO

ROTAÇÃO DAS EQUIPAS

Estafeta c/ Salto à Corda

HORÁRIO	EQUIPA	TEMPO	PONTOS
14:30	5º2		
14:40	6º1		
14:50	6º2 A		
15:00	6º2 B		
15:10	6º2 C		
15:20	7º1 A		
15:30	7º1 B		
15:40	7º3		
15:50	7º4		
16:00	8º4		



V OLIMPÍADAS BRAZÃO DE CASTRO

ROTAÇÃO DAS EQUIPAS

Tiro ao Alvo (Latas)

HORÁRIO	EQUIPA	RESULTADO	PONTOS
14:30	7º3		
14:40	7º4		
14:50	8º4		
15:00	5º2		
15:10	6º1		
15:20	6º2 A		
15:30	6º2 B		
15:40	6º2 C		
15:50	7º1 A		
16:00	7º1 B		



V OLIMPÍADAS BRAÇO DE CASTRO

ROTAÇÃO DOS JOGOS

EQUIPA: 8º4

ELEMENTOS

HORÁRIO	JOGO	LOCAL
14:30	Sopa de Letras	Sala 105
14:40	Jogo da Mímica	Sala Multidisciplinar
14:50	Tiro ao Alvo (Latas)	Polidesportivo – ①
15:00	Estafeta c/ Colher e Bola TM	Ginásio – ①
15:10	Corrida c/ Sacas	Polidesportivo – ②
15:20	Lança a Argola	Polidesportivo – ③
15:30	Enche o Garrafão	Pátio
15:40	Remata/Lança ao Alvo	Polidesportivo – ④
15:50	Apanha a Maça	Polidesportivo – ⑤
16:00	Estafeta c/ Salto à Corda	Ginásio – ②
16:15	Jogo da Corda	Polidesportivo



V OLIMPÍADAS BRAÇO DE CASTRO

ROTAÇÃO DOS JOGOS

EQUIPA: 7º3

ELEMENTOS

HORÁRIO	JOGO	LOCAL
14:30	Tiro ao Alvo (Latas)	Polidesportivo – ①
14:40	Estafeta c/ Colher e Bola TM	Ginásio – ①
14:50	Corrida c/ Sacas	Polidesportivo – ②
15:00	Lança a Argola	Polidesportivo – ③
15:10	Enche o Garrafão	Pátio
15:20	Remata/Lança ao Alvo	Polidesportivo – ④
15:30	Apanha a Maça	Polidesportivo – ⑤
15:40	Estafeta c/ Salto à Corda	Ginásio – ②
15:50	Sopa de Letras	Sala 105
16:00	Jogo da Mímica	Sala Multidisciplinar
16:15	Jogo da Corda	Polidesportivo



V OLIMPÍADAS BRAÇO DE CASTRO

JOGOS - REGRAS

ENCHE O GARRAFÃO

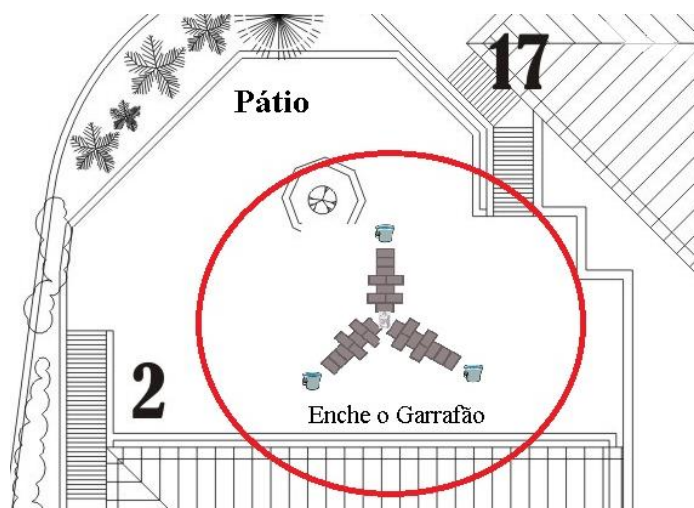
Regras: Participam na prova 3 elementos da equipa. Cada um fica com um percurso das “macacas” que está desenhado no solo. Têm o objetivo de em conjunto (os 3 ao mesmo tempo) tentar encher o garrafão até á marca assinalada no menor tempo possível. Dispõem cada um de um copo de plástico para transportar a água desde os baldes que se encontram na extremidade da “macaca” até ao garrafão que está no centro. Partem os três desde o local onde está o garrafão.

Penalização: se não saltar a 1 pé e a 2 pés conforme as regras sofre uma penalização de 10 segundos por cada infração.

Contabilização: O cronómetro inicia ao sinal de partida dada pelo monitor do jogo, parando o cronómetro quando a equipa encher o garrafão até à marcação. O tempo total é registado na folha da equipa.

Material necessário: garrafas PET cortadas, garrafão, baldes, cronometro

PÁTIO





V OLIMPÍADAS BRAZÃO DE CASTRO

JOGOS - REGRAS

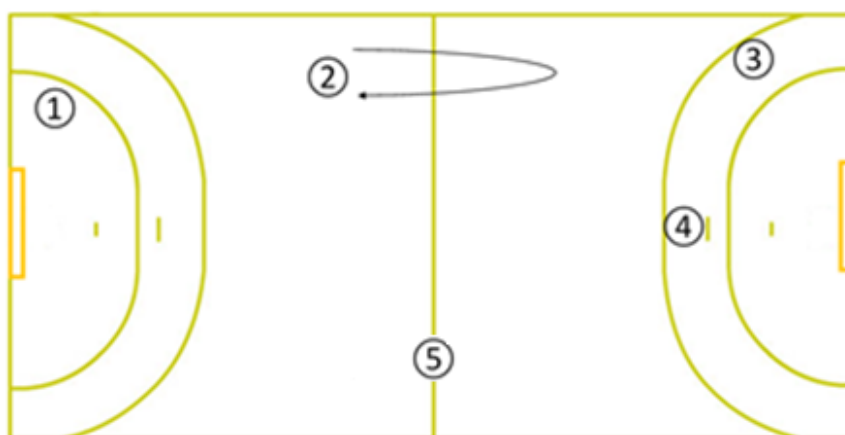
APANHA A MAÇÃ - ⑤

Regras: Duas taças/banheiras cheias de água com uma maçã dentro de uma das taças. 3 Elementos da equipa participam, e, à vez, tentar passar a maçã de uma taça para a outra utilizando apenas a boca. Cada elemento faz o transporte apenas uma vez. O objetivo é realizar o transporte da maçã 3 vezes no menor tempo possível. Não pode tocar na maçã nem na taça com as mãos (mãos atrás das costas).

Contabilização: O cronómetro inicia ao sinal de partida dada pelo monitor do jogo, parando o cronómetro quando o último dos 3 elementos deixar a maçã na taça, isto é, quando a equipa realizar o terceiro (3º) percurso com a maçã. O tempo total é registado na folha da equipa. Máximo de 5 minutos.

Material necessário: maçãs, 2 banheiras, mesa, água, toalha, cronometro

POLIDESPORTIVO



Bancadas



V OLIMPÍADAS BRAZÃO DE CASTRO

JOGOS - REGRAS

ESTAFETA COM COLHER E BOLA DE TENIS DE MESA - ①

Regras: Participam 5 elementos da equipa. Prova corresponde numa corrida de estafetas com a colher na boca e a bola de ténis de mesa equilibrada na colher. Equipa encontra-se atrás da linha e ao sinal de partida faz o percurso de ida, contorna o cone e volta o mais rápido possível, passando a colher e bola ao companheiro, que realiza o mesmo percurso, e assim sucessivamente até que se perfaçam os 5 percursos. Só pode tocar com as mãos na colher e bola apenas no momento de transmissão ao colega de equipa.

Contabilização: O cronómetro inicia ao sinal de partida dada pelo monitor do jogo, parando o cronómetro quando o último dos 5 elementos passa a linha de chegada. O tempo total é registado na folha da equipa.

Penalização: se a bola cair ao chão, recomeça no ponto onde deixou a bola cair..

Material necessário: cones, colher, bolas de ténis de mesa, cronómetro.

GINÁSIO

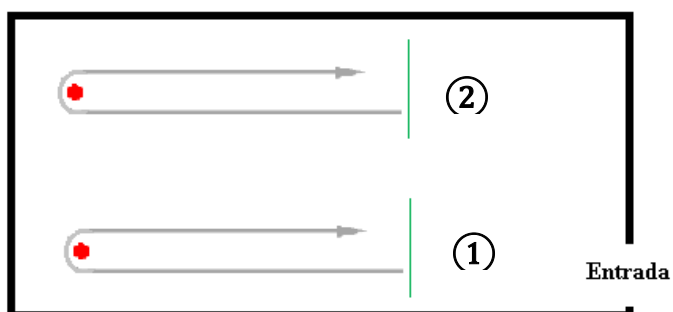




V OLIMPÍADAS BRAÇO DE CASTRO

CROQUI

GINÁSIO



JOGOS:

- ① - ESTAFETA C/ COLHER E BOLA DE TM
- ② - ESTAFETA C/ SALTO À CORDA

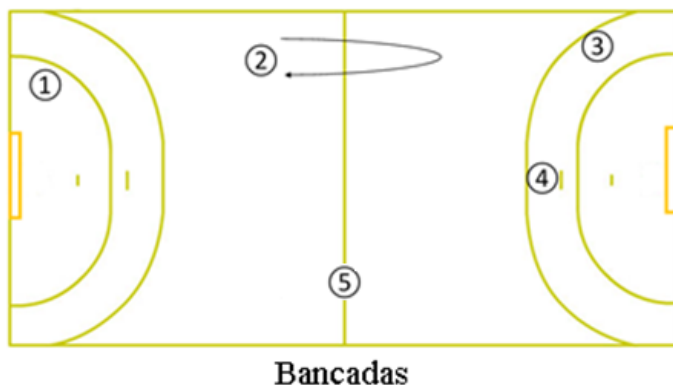
PÁTIO



JOGO:

ENCHE O GARRAFÃO

POLIDESPORTIVO



JOGOS:

- TIRO AO ALVO
- CORRIDA DE SACAS
- LANÇA A ARGOLA
- REMATA/LANÇA AO ALVO.
- APANHA A MAÇÃ



V OLIMPÍADAS BRAZÃO DE CASTRO

LISTA DE MATERIAL P/ESPAÇO

MATERIAL	QUANTIDADE	LOCAL
Bolas Ténis	5	Poli – 1
Latas	15	Poli – 1
Mesa	1	Poli – 1
Sacas	1	Poli – 2
Cones	3	Poli – 2
Argolas	6	Poli – 3
Plat. Estacas	1	Poli – 3
Arcos	4	Poli – 4
Bola Futebol	1	Poli – 4
Bola Andebol	1	Poli – 4
Bola Basket	1	Poli – 4
Bola Voleibol	1	Poli – 4
Bola Ténis	1	Poli – 4
Maças	12	Poli – 5
Taças/Banheiras	2	Poli – 5
Balde de Água	1	Poli – 5
Mesa	1	Poli – 5
Garrafas PET	3	Pátio
Baldes de Água	4	Pátio
Garrafão	1	Pátio
Cartão palavras	1	Multidisciplinar
Colher de Sopa	1	Ginásio – 1
Bolas de TM	3	Ginásio – 1
Cones	2	Ginásio – 1
Pino	1	Ginásio – 1
Cones	2	Ginásio – 2
Pino	1	Ginásio – 2
Corda	1	Ginásio – 2
Corda Grande	1	Polidesportivo
Sopas de Letras	10	Sala 105

ANEXO 18: Ficha de inscrição das equipas – V Olimpíadas Brazão de Castro



FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME DA EQUIPA:		
CAPITÃO:		☎ :
	NOME COMPLETO DOS ALUNOS	ANO/TURMA
1		
2		
3		
4		
5		
NOME DO PROFESSOR/FUNCIONÁRIO/ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
6		

Entregar na Portaria até dia 15 de março



FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME DA EQUIPA:		
CAPITÃO:		☎ :
	NOME COMPLETO DOS ALUNOS	ANO/TURMA
1		
2		
3		
4		
5		
NOME DO PROFESSOR/FUNCIONÁRIO/ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
6		

Entregar na Portaria até dia 15 de março



FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME DA EQUIPA:		
CAPITÃO:		☎ :
	NOME COMPLETO DOS ALUNOS	ANO/TURMA
1		
2		
3		
4		
5		
NOME DO PROFESSOR/FUNCIONÁRIO/ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
6		

Entregar na Portaria até dia 15 de março

ANEXO 19: Poster – “O Modelo de Educação Desportiva: uma aplicação à Ginástica”

INTRODUÇÃO

Quando olhamos para o currículo da disciplina Educação Física das escolas portuguesas, reparamos que este se enquadra no denominado curriculum multiactividade, com poucas aulas, onde se tenta abordar um pouco de tudo, e, no final, o resultado é uma aprendizagem pouco significativa e conseguida (Graça, 1997 cit. por Pereira, 2012). Este tipo de abordagem pouco apelativa, em paralelo com a forma descontextualizada e desprovida de autenticidade e significado de como o desporto é ensinado nas escolas produzem poucos efeitos didáticos uma vez que frequentemente falta algum significado pessoal para os alunos (Mesquita *et al.*, 2014). Como tal, no início dos anos oitenta, Daryl Siedentop (2004) apresentou o Modelo de Educação Desportiva (MED), tentando aproximar a forma de como o desporto é ensinado nas escolas com a realidade do contexto desportivo e de todas as suas valências educativas através da simulação dos aspetos fundamentais do contexto desportivo.

Objetivos: Implementação dos princípios do MED numa Unidade Didática (UD) de Ginástica; Efeitos do MED na Motivação e Perceção de Competência em alunos do 3º ciclo durante uma UD de Ginástica.

QUADRO CONCEPTUAL

OBJETIVOS DO MED

Tornar os alunos:

Competentes

- Domínio das habilidades técnicas e táticas do jogo/tarefa

Cultos

- Compreensão dos valores, das regras, e das próprias habilidades (capaz de as explicar)

Entusiastas

- Atração pela prática desportiva em geral, pelo jogo e competição.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS



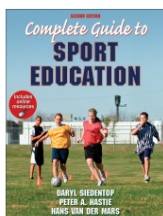
NÍVEL INSTRUCIONAL



PRINCIPAIS CONTRIBUTOS

O MED poderá contribuir para:

- Melhorar a **socIALIZAÇÃO** entre os elementos da turma;
- Aumentar a **participação ativa** dos alunos na promoção de atividades;
- Aumentar a **motivação** dos alunos;
- Alcance dos **objetivos preconizados** pela Educação Física através de abordagens inovadoras
- Aumentar a **responsabilidade** dos praticantes (atribuição de diferentes papéis aos alunos)



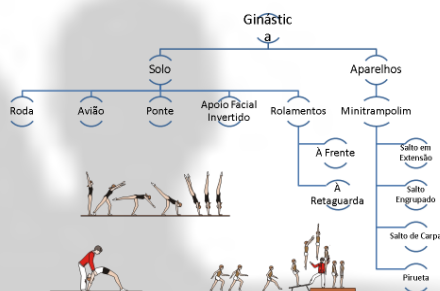
AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao 7º1 da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Braão de Castro pelo empenho e dedicação na Época Desportiva de Ginástica. À Joana Silva, pela ajuda incalculável na implementação da Época Desportiva de Ginástica.

MUITO OBRIGADO

INTERVENÇÃO - ÉPOCA DESPORTIVA DE GINÁSTICA

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (PNEF 7º ANO)



ORGANIZAÇÃO GERAL

Época Desportiva – 18 Sessões (45min)

5 Equipas



Evento Final



DOSSIER DA EQUIPA

Cada equipa recebe um dossier contendo todos os Elementos Gímnicos com a seguinte informação:



Aspetos chave para a execução:

- O corpo deve estar em linha;
- O corpo deve ser verticalizado;
- Pernas saltadas em extensão;
- Bracos em posição superior, com os dedos unidos;
- Ombros em frente.

Erros frequentes (a evitar):

- Ombro dirigido para o lado;
- Afastamento das pernas uma das outras;
- Falta de alinhamento entre o tronco e as pernas;
- Batimento muito acentuado do minitrampolim;
- Direção em desequilíbrio.

Situações de aprendizagem:



AJUDA



O ajudante coloca as mãos na zona da cabeça ou dos ombros do atleta para facilitar uma execução equilibrada e em segurança.

Adaptado de Manual de Ajudas em Ginástica (Araújo, 2004)

CALENDARIZAÇÃO

ÉPOCA DESPORTIVA - GINÁSTICA				
Pré-Época	1 e 2	12/1	90'	Preparação Inicial
	3	15/1	45'	Preparação Inicial
	4 e 5	19/1	90'	Preparação Inicial
	6	22/1	45'	Preparação Inicial
Época Desportiva	7 e 8	26/1	90'	Treino das Equipas
	9	29/1	45'	Treino das Equipas
	10 e 11	2/2	90'	Treino das Equipas
	12	5/2	45'	Treino das Equipas
	13 e 14	12/2	90'	Treino das Equipas
	15	16/2	45'	Treino das Equipas
	16	20/2	45'	Treino das Equipas
	17 e 18	23/2	90'	Evento Final

Pré-época: 6 Sessões (6x45min) – Preparação Inicial:

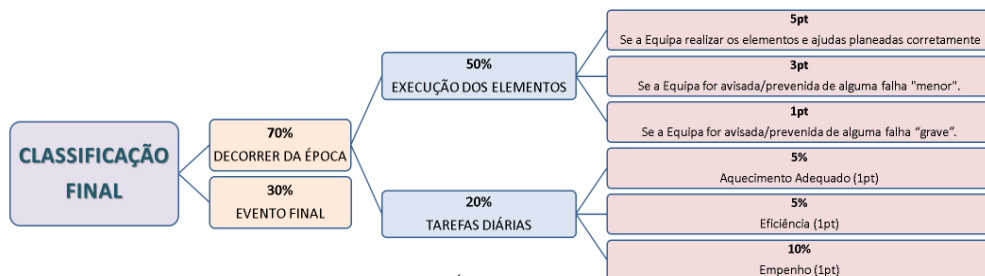
Professor apresenta o modelo, as equipas, o cronograma das tarefas e introduz os Elementos Gímnicos. Introduz as Situações de Aprendizagem e a Forma de Realização das Ajudas (evidenciar a importância da segurança/ajudas)

Época Desportiva: 10 Sessões (10x45min) – Treino das Equipas:

Equipas treinam os Elementos Gímnicos, e preparam a Sequência Gímnica Final. Cada equipa possui o seu próprio plano de treino.

Exemplo de plano de treino:

		Dias e Horário			
Equipa	Os Super	26 de janeiro 15h – 15h45	27 de janeiro 15h45 – 16h30	29 de janeiro 17h30 – 18h15	2 de fevereiro 15h – 15h45
		Salto: Extensão Engrupado	Avião Ponte	Rolamentos: Frente Retaguarda	Salto: Carpa Pirueta
					5 de fevereiro 17h30 – 18h15
					Roda
					Pino (Cabeça e Brços)



No final de cada Sessão, a Classificação é publicada no Site da Época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos com outras matérias de ensino têm demonstrado que a sua abordagem á luz das bases do Modelo de Educação Desportiva resultam num entusiasmo e interesse dos alunos pela matéria, muito por consequência desta forma distinta de abordagem, sendo capaz de lhes transmitir o real significado do contexto desportivo. Esperamos que experiências de aprendizagens mais autênticas e muito aproximadas à realidade desportiva, embora com obvias adaptações, resultem num aumento dos seus índices de motivacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Siedentop, D., Hastie, P., van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto: Porto.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação desportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 1-14.
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em ginástica*. Porto Editora: Porto.

ANEXO 20: Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Aguarda validação pela SRE (16h) para os agrupamentos 160, 260 e 620

2016

CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DAS SESSÕES

LOCAL

Sala do Senado
Quinta de São Roque

Campus da Penteada,
Universidade da Madeira

INSCRIÇÕES

Custo

7,5€ - 2 dias com certificado

5€ - 1 dia com certificado

Alunos da UMa

5€ - com certificado

Gratuito - sem certificado

Até 18 de fevereiro

20

FEVEREIRO
[9h00- 18h00]

Módulo I: *Abordagem da Capoeira na escola*

Preletores convidados: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto

Módulo II: *Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar*

Preletores convidados: Doutora Catarina Barros; Dr.ª Susana Gomes

05

MARÇO
[9h00- 18h00]

Módulo III: *O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica*

Preletor convidado: Doutor Jorge Soares

Módulo IV: *Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções*

Preletores convidados: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lisa Gonçalves

Módulo V: *O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol*

Preletores convidados: Dr.ª Helena Gouveia; Dr. Ricardo Nunes; Mestre Artur Rodrigues; Doutor Duarte Sousa

Link de Inscrição: <http://tinyurl.com/ef-uma-2016>

