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

Catarina Isabel Soares de Abreu

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 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

Catarina Isabel Soares de Abreu
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível com a compreensão, colaboração, orientação ajuda, apoio, orientação e incentivo de algumas pessoas, na qual dirijo os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradecer ao orientador científico, o Prof. Doutor Élvio Rúbio Gouveia, por todo o apoio, motivação e tempo despendido na superação dos obstáculos que foram surgindo ao longo do percurso.

À Profª. Arcanjo Gaspar e ao Mestre Ricardo Oliveira, em especial, um muito obrigada pela partilha de conhecimentos, pela orientação e dedicação demonstradas, que fizeram-me crescer enquanto pessoa e profissional/professora de Educação Física.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, e restante comunidade educativa, pela disponibilidade, oportunidade de formação e pela hospitalidade demonstradas desde o primeiro dia.

Aos meus queridos alunos do 11º TGEI e particularmente ao 9º2, que proporcionaram momentos inesquecíveis e permitiram o sucesso desta experiência.

A todos os docentes do Departamento de Educação Física, da Universidade da Madeira, por todo o conhecimento e competências transmitidas ao longo do meu percurso académico.

Um agradecimento muito emotivo à minha GRANDE AMIGA e colega de estágio, Carolina Miguel, pela sua disponibilidade, alegria, paciência, dedicação e motivação nos momentos mais difíceis que ultrapassei.

Aos meus pais, irmão e namorado pela paciência, compreensão, carinho e amor demonstrados nesta etapa longa, um MUITO OBRIGADA por serem o meu pilar e por fazerem parte da minha vida.

Resumo

O estágio pedagógico (EP) é uma etapa importante para a formação dos professores onde é possível, em contexto real, aplicar os conhecimentos e competências adquiridas ao longo na vida académica.

O presente relatório de EP tem como objetivos descrever, fundamentar e refletir sobre as opções metodológicas/pedagógicas tomadas e as experiências vivenciadas nas atividades previstas nas linhas programáticas: prática letiva, atividade de intervenção na comunidade escolar, atividade de integração no meio e atividades de natureza científico-pedagógicas. O EP foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2013/2014.

A prática letiva compreendeu a gestão do processo de ensino-aprendizagem (E-A) de duas turmas, uma do 3º ciclo e outra do 11º ano do curso profissional, e a assistência às aulas da colega de estágio e de um professor experiente.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, denominada "III Olimpíadas Brazão de Castro", foi uma atividade direcionada para toda a comunidade escolar e procurou ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores presentes no projeto educativo de escola (PEE).

As atividades de integração no meio foram compostas pelas atividades no âmbito da direção de turma (caraterização da turma e estudo caso) e na ação de extensão curricular. Relativamente às atividade de âmbito da direção de turma, permitiu-nos recolher informações pertinentes, possibilitando a adequação da nossa intervenção junto dos alunos. Na ação de extensão curricular pretendeu-se ir ao encontro do PEE e criar condições de interligação entre alunos, professores e encarregados de educação.

No que diz respeito às atividades de natureza científico-pedagógicas, abordamos um modelo de ensino dos jogos desportivo coletivos (JDC) (ação individual) e a ginástica escolar (ação coletiva), procurando sensibilizar os participantes para estas temáticas.

Palavras-Chave: Escola, Estágio Pedagógico, Processo de Ensino-Aprendizagem, Educação Física.

Abstract

The pedagogical training (PT) constitutes an important stage towards a teacher's formation, in which it is possible to apply, in real context, the knowledge and skills acquired throughout the academic life stage.

This present PT report aimed to describe, justify and consider the taken methodological/pedagogical options and the lived experiences, designed by the evaluation program: (1) teaching practice; (2) intervention activity in the school community; (3) the integration activity in the school environment, and (4) activities of scientific and pedagogical nature. The PT took place at *Escola* Básica *Dr. Brazão Eduardo de Castro do 2º e 3º Ciclos* school in the academic year of 2013/2014.

The teaching practice included the management of the teaching and learning (T-L) process of two classes, one of the 3rd cycle, and another of the 11th year of a Professional Course. It also included the attendance to the lessons of a trainee colleague and to the lessons of a skilled teacher. The intervention activity in the school community, named "*III Olimpíadas Brazão de Castro"*, was aimed at the whole school community and tried to fulfil some of the guiding principles of the school educational project (SEP). The integration activities in the school environment comprehended activities within the area of "direção de turma" (class management), focusing on the characterization of the class and on case study. Furthermore, they comprehended the action of curricular extension. Regarding the class management activities, these enabled us to collect relevant information, enabling the adequacy of our intervention by the students. In the curricular extension we established the connection students-teachers-parents in a training activity. Finally, within the scientific and pedagogical activities, we adopted a teaching model of collective sportive games (individual action) and school gymnastics (class action), trying to make the participants aware of the best teaching methodologies in these areas.

The PT was a decisive phase to our development as future Physical Education teachers. We currently possess the essential tools to improve the intervention in the T-L process.

Keywords: School, Pedagogical Training (TP), Teaching-Learning Process, Physical Education.

Résumé

La stage pédagogique (SP) est une formation des enseignants importante, où il est possible, dans un contexte réel, d'appliquer les connaissances et les compétences acquises tout au long de l'étape de la vie universitaire.

Ce rapport SP vise à décrire, à justifier et à refléter sur les choix méthodologiques/pédagogiques réalisés et les expériences dans les activités prévues dans les lignes directrices du programme d'évaluation: (1) la pratique de l'enseignement; (2) l'activité d'intervention de la communauté scolaire; (3) l'activité d'intégration dans le milieu scolaire; et (4) les activités de nature scientifique et pédagogique. Le SP a eu lieu à l'École *Básica dos 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro* pendant l'année scolaire 2013/2014.

La pratique de l'enseignement a inclu la gestion du processus d'enseignement-apprentissage (EA) dans deux classes, l'une de collège et l'autre de première du parcours professionnel, ainsi que l'assistance à d'un collègue de stage et un enseignant avec experience dans l'enseignement. L'activité d'intervention dans le milieu scolaire , nommée "*III Olimpíadas Brazão de Castro*", s'est adressée à toute la communauté éducative et a essayé à répondre à certains principes directeurs du projet éducatif de l'école. Les activités d'intégration dans le milieu scolaire ont été composées par des activités sous la direction de la classe (caractérisation de la classe et étude de cas), et par le processus d'extension du programme d'études. En ce qui concerne le champ d'application de l'orientation des activités de la classe, celles-ci nous ont permis de obtenir des informations importantes permettant l'adéquation de notre intervention auprès des élèves. Dans le processus d'extension du programme d'études, nous avons engagé les élèves, les enseignants et les parents dans l'activité de formation. Finalement, dans les activités de nature scientifique et pédagogique, nous avons traité un modèle d'enseignement de jeux sportifs collectifs (processus individuel) et la gymnastique scolaire (processus collectif), en visantà sensibiliser les participants aux meilleures méthodes d'enseignement dans ces domaines.

La SP a été une étape décisive dans notre formation comme futurs enseignants d' Éducation Physique . À ce moment, nous avons les outils essentiels pour améliorer l' intervention dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Mot-clés: École, Stage Pédagogique, Processus d'enseignement-apprentissage, Éducation Physique.

Resumen

La práctica docente (PD) es un importante paso en la formación del profesorado y siempre que sea posible, en un contexto real, aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la etapa de la vida académica.

Este informe PD tiene como objetivos describir, fundamentar y reflexionar sobre las opciones metodológicas/pedagógicas realizadas y las experiencias en las actividades previstas en las directrices del programa de evaluación: (1) la práctica docente; (2) la actividad de intervención en la comunidad escolar; (3) la actividad de integración en el medio; y (4) las actividades de naturaleza científico-pedagógica. El PD se celebró en la Escola Básica dos 2º e 3º Ciclo *Dr. Eduardo Brazão de Castro* el año escolar 2013/2014.

La práctica docente incluye la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) en dos clases, una de la 3º ciclo y otro de 11º año del curso profesional, así como la asistencia a las clases de compañero de escenario y un profesor con experiencia. La actividad de intervención en la comunidad escolar, denominado "*III Olimpíadas Brazão de Castro"*, uno fue dirigido a toda la comunidad escolar y trató de conocer a algunos de los principios rectores del proyecto de educación de la escuela. Las actividades de integración en el medio estaban constituidas por las actividades de la dirección de la clase (caracterización de la clase y estudio de caso) y por la actividad de extensión curricular. Con respecto al ámbito de la dirección de las actividades de clase , nos permitieron recogemos información relevante , lo que permite la adecuación de nuestra intervención con los estudiantes. En acción extensión curricular, vinculamos los estudiantes, profesores y cuidadores en la actividad de formación. Por último, las actividades de naturaleza científico-pedagógica, que abordan un modelo de enseñanza de los juegos deportivos colectivos (acción individual) y el gimnasio de la escuela (acción colectiva), que busca sensibilizar a los participantes a las mejores metodologías de enseñanza en estas áreas.

El PD fue un paso decisivo en nuestro desarrollo como futuros profesores de educación física. En este momento, tenemos las herramientas esenciales para uno mejor intervención en proceso de E-A.

Palabras Clave: Escuela, Prácticas, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Educación Física.

Índice Geral

Introdução 1
2. Caraterização da Escola 3
3. Prática Letiva 9
3.1 Gestão Do Processo Ensino-Aprendizagem 11
3.1.1 Planeamento 13
3.1.2 Realização e Intervenção Pedagógica 34
3.1.3 Controlo e Avaliação 41
3.2 Assistência às Aulas 44
4. Atividades de Integração na Comunidade Escolar 57
4.1 Planeamento da Atividade 57
4.2 Realização da Atividade 58
4.3 Controlo e Avaliação 60
5. Atividade de Integração no Meio 65
5.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma 65
5.1.1 Caraterização da Turma 65
5.1.2 Estudo de Caso 70
5.2 Ação de Extensão Curricular 77
6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica 87
6.1 Atividade Científico-Pedagógica Individual 87
6.1.1 Enquadramento da Atividade 87
6.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva 95
6.2.1 Enquadramento da Atividade 95
7. Considerações Finais 105
8. Sugestões/Propostas Futuras 107
Referências Bibliográficas 108
Anexos 117

Índice de Quadros

Quadro 1 - Análise comparativa dos modelos de lecionação da EF, adaptada de Rosado (s.d.), citado por Gonçalves e Botelho (2011). 16
Quadro 2 - Estratégias aplicadas no estudo caso 73
Quadro 3 - Número de respostas dadas, na questão de "quem não escolherias...". 74
Quadro 4 - Número de respostas dadas, na questão "quem não escolherias..." (outros dois alunos) 76

Lista de Anexos

Anexo A - Plano Anual de Escola 119

Anexo B - Exemplo da Estruturação dos Planos de Aula 121

Anexo C - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol 122

Anexo D - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol, Futebol e Andebol 123

Anexo E - Nível de Jogo dos JDC, segundo Garganta (1995) 124

Anexo F - Exemplo de uma UD 125

Anexo G- Exemplo de um Plano de Aula de Natação 177

Anexo H - Ficha de Avaliação Formativa 180

Anexo I - Ficha de Observação de Aulas 181

Anexo J - Cartaz da Atividade: "III Olimpíadas Brazão de Castro" 185

Anexo K - Circular 186

Anexo L - Ficha de Inscrição: "III Olimpíadas Brazão de Castro" 187

Anexo M - Ficha do Aluno 188

Anexo N - Questionário Sociométrico 190

Anexo O - Questionário para os Pais 191

Anexo P - Cartaz da Atividade "Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?" 192

Anexo Q - Convite feito aos Pais 193

Anexo R - Cartaz da Ação Individual: "O Ensino do Jogo pela Compreensão (*TGfU*): O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos" 194

Anexo S - Poster: " “Modelo TGfU – Abordagem Alternativa do Ensino dos JDC na Escola” 195

Anexo T - Cartaz da Ação Coletiva: "Programa Nacional de Educação Física: da Teoria à Prática" 196

Lista de Siglas e de Abreviaturas

AD	Avaliação Diagnóstica
APZ	Aprendizagem
DE	Desporto Escolar
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
E-A	Ensino-aprendizagem
IMC	Índice de Massa Corporal
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
NE	Núcleo de Estágio
PA	Plano de Aula
PAE	Plano Anual de Escola
PCE	Plano Curricular de Escola
PEE	Projeto Educativo de Escola
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RI	Regulamento Interno
TGfU	*Teaching Games for Understanding*
UD	Unidade (s) Didática (s)
ZSAF	Zona Saudável de Aptidão Física

Introdução

O presente relatório de estágio pedagógico (EP) surge na sequência do último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este estágio realizou-se na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no ano letivo 2013/2014, tendo sido lecionado duas turmas de níveis diferentes, ou seja, uma de 9º ano (3º ciclo) e uma turma do Curso Profissional (11º ano).

O processo de EP é um momento crucial do processo de formação do professor, na medida em que é caraterizado pela complexidade de situações vivenciadas e prolongam-se ao longo da vida docente. Segundo Caires (2006), o EP é "um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto", pois é um momento de experimentação e de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida académica, no contexto real. Consequentemente, durante todo o processo fomos formando um reportório de competências de forma intensiva (Oliveira, 1992; Matos & Costas, 1993; Ryan et al., 1996; Meijei, Zanting & Verloop, 2002, citado por Fernandes, 2003).

Este relatório tem por objetivos relatar e refletir o percurso realizado durante o processo de EP, demonstrando que em cada uma das atividades de avaliação, todas as opções tomadas tiveram, em conta uma intencionalidade específica. As atividades de avaliação compreenderam o desenvolvimento de tarefas em 4 grandes áreas: a Prática Letiva, as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, as Atividades de Integração no Meio e as Ações de Natureza Científico-Pedagógica.

Concretamente na prática letiva teve-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem (E-A) durante todas as aulas lecionadas e observou-se as aulas da colega de estágio, bem como de um professor experiente. Relativamente às atividades desenvolvidas (Atividade de Intervenção na Comunidade e de Extensão Curricular), estas foram realizadas com o intuito de promover a interação e a participação dos alunos, professores, pais e funcionários da escola. Para conhecermos melhor os alunos e estudarmos algum problema identificado na turma, realizou-se a caraterização da turma e o estudo caso, que estão inseridos na Atividade de Integração no Meio. Finalmente nas Ações de Natureza Científico-Pedagógica, utilizou-se estas tarefas para desenvolver temas pertinentes para o docente de Educação Física (EF), nomeadamente: um modelo alternativo ao ensino dos

jogos desportivos coletivos (JDC) (ação individual) e a ginástica no contexto escolar (ação coletiva).

O seguinte relatório apresenta-se estruturado em 7 capítulos. O Capítulo 1 aborda as questões relacionadas com a caraterização da Escola, que é um dos aspetos importantes, visto que temos de saber qual a sua realidade, onde está inserida e quais os objetivos e problemas da mesma, proporcionando uma intervenção mais contextualizada. No segundo capítulo estão refletidos os detalhes na nossa intervenção pedagógica. Está incluído neste ponto toda a organização do processo E-A de uma turma de 9º e 11º ano de escolaridade. Ainda neste capítulo é possível encontrar informação sobre um estudo de assistência às aulas que foi elaborado durante o ano lectivo.

O capítulo 3 apresenta a atividade de intervenção na comunidade escolar. Pretendeu-se com esta atividade ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre a comunidade escolar, ou seja, entre os alunos, professores e funcionários. Para tal, construímos um conjunto de atividades desportivas, artísticas e de conhecimentos dos alunos, que deram corpo às "III Olimpíadas Brazão de Castro". No que respeita ao Capítulo 4, as atividades de integração no meio, estas contemplam as atividades no âmbito da direção de turma e a ação de extensão curricular. No primeiro ponto, subdivide-se em caraterização da turma e o estudo caso. A informação recolhida por estas tarefas permitem sobretudo ao professor conhecer melhor os seus alunos, possibilitando a adequação da sua intervenção pedagógica face às necessidades reais dos alunos. O segundo ponto (a ação de extensão curricular), teve como objetivo não só englobar os alunos e os professores, mas também sobretudo os encarregados de educação, que é de resto, um dos principais objetivos do PEE.

No Capítulo 5, incluímos as atividades de natureza científico-pedagógica individual e coletiva. Neste espaço de partilha de conhecimento, desenvolvemos na ação científico-pedagógica individual a conceptualização do modelo TGfU como uma abordagem inovadora do E-A nos JDC na escola. Relativamente à ação científico-pedagógica coletiva esta teve como tema geral o "Programa Nacional de Educação Física - da teoria à prática, tendo sido o nosso tema a Ginástica Escolar.

Finalmente, nos capítulos 6 e 7 apresentamos as considerações finais do relatório, e fazemos algumas sugestões/propostas futuras tendo em consideração a melhoria dos processos de E-A da EF Escolar.

2. Caraterização da Escola

A caraterização da Escola é um dos aspetos importantes, visto que temos de saber qual a sua realidade, onde está inserida e quais os objetivos e problemas da mesma, proporcionando uma intervenção mais contextualizada. A instituição que nos acolheu foi a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, que está inserida na freguesia de São Roque, no Concelho do Funchal. Esta foi criada para dar resposta às necessidades da população que habita nesta freguesia, iniciando a sua atividade no ano letivo 1992/1993, com a designação de Escola Básica e Secundário de São Roque, tendo sido em novembro do ano letivo 2011/2012 alterada para Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Numa primeira instância recolhemos informações através do site oficial da mesma, desde as atividades e documentos orientadores, nomeadamente o Regulamento Interno (RI), o PEE, Plano Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Escola (PAE). Numa fase posterior, deslocamo-nos à escola com o objetivo de conhecer as instalações da mesma e reunirmo-nos com os orientadores cooperantes.

Um dos documentos que analisamos, foi o RI (2013) onde define que a escola "é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando". Refere igualmente que "é um sistema composto por órgãos e pessoas com funções e responsabilidades específicas de formação, instrução e educação que se interrelacionam" (pág. 3). Como se pode constatar o aluno está no centro do processo educativo, onde o professor é o facilitador e orientador desse mesmo processo. No que concerne aos alunos e segundo o PEE (2010), refere-nos que a maioria dos alunos da escola, residem na freguesia, "sendo que muitos deles moram nas denominadas zonas altas do Funchal, em habitações construídas pelos pais e familiares, que vão sendo aumentadas consoante as possibilidades. (...) A deslocação para a Escola ocorre através de transportes públicos (Horários do Funchal), a pé ou em transporte próprio" (pág. 3).

O PEE é um documento orientador que a escola possui, onde estão incididos os seguintes pontos: "as finalidades do projeto educativo, os princípios e valores orientadores, os objetivos e metas, pontos fortes e potencialidades, problemas identificados e estratégias de resolução" entre outros. Segundo este documento os

docentes vão delinear a sua intervenção junto dos alunos, conjuntamente com o programa nacional estipulado para o nível de ensino. Particularmente nesta escola, os problemas identificados, sendo alvo resolução, são: 1) "o insucesso escolar"; 2) "fragilidade ao nível dos conhecimentos (fraco domínio da língua portuguesa, da matemática e do inglês)"; 3) "debilidade ao nível das competências sociais de muitos alunos"; 4) "alunos com horizontes de expetativas demasiado limitados"; 5) indisciplina"; 6) "reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos" (PEE, 2010; págs. 11-15). De todos os problemas acima transcritos, existem três problemas prioritários, definidos pela escola, sendo estes: o insucesso escolar, indisciplina e a reduzida participação dos encarregados de educação.

No que concerne à oferta que a escola possui um variado leque de opções, nomeadamente o ensino regular do 2º e 3º ciclo do ensino básico, Cursos de Formação Profissional, Cursos de Educação e Formação e os Cursos de Educação e Formação para Adultos. No que diz respeito à oferta que a freguesia proporciona, em termos recreativos, desportivos e culturais, que se encontram nas imediações da escola são: o Clube Desportivo de São Roque, a Associação Recreativa e Cultural de São Roque, o Complexo de Piscinas da Penteada (onde são lecionadas as aulas de natação), o Arquivo Regional da Madeira e a Biblioteca Municipal (PEE, 2010).

No que concerne às instalações desportivas, esta possui um campo polidesportivo descoberto, onde é possível lecionar alguns JDC e não só. Normalmente este espaço é dividido, para uma utilização mútua entre duas turmas, por vezes até três turmas. Possui um espaço coberto, o ginásio, que se encontra no último andar do edifício principal, onde podemos encontrar material para abordar outras matérias de ensino, por exemplo, Dança, ginástica de solo, aparelhos e acrobática, badminton, entre outras. O espaço circundante é agradável, sendo possível a lecionação das aulas de EF nos mesmos e ainda possui mesas de ténis de mesa, onde poderão ser utilizadas durante as aulas ou no intervalo.

No primeiro piso, existe a biblioteca, onde os alunos podem utilizar os computadores para pesquisas e/ou trabalhos, pesquisar livros que sejam necessários, tendo a ajuda da funcionária. Caso queiram imprimir ou fotocopiar algum documento/livro podem fazê-lo na reprografia da escola, que fica junto da biblioteca. A escola tem uma enfermaria, que dá apoio aos alunos que necessitem e em casos mais

problemáticos, os alunos são dirigidos para o centro de saúde de São Roque que se situa nas instalações vizinhas à escola.

A sala multidisciplinar é um espaço dedicado a atividades lúdicas e didáticas, de ocupação de tempos livres dos alunos, orientada por um grupo de docentes que elaboram um projeto anual de dinamização da mesma. Esta sala também é utilizada para a realização de palestras, visto ser um espaço amplo e com boas condições audiovisuais.

No que diz respeito à área desportiva, são oferta da escola os seguintes núcleos: futsal, ténis de mesa, Dança, badminton e natação. Todos os núcleos, com exceção da Dança, competem no Desporto Escolar (DE), no entanto o núcleo de Dança participa na cerimónia de abertura do DE.

Todo este processo de caraterização da escola, deu-se ao longo do ano letivo, permitindo conhecermos a realidade da escola, da comunidade educativa e do espaço envolvente, contribuindo para uma intervenção mais adequada ao contexto e situações vivenciada. No que concerne aos documentos analisados, o PEE, PCE e o RI, a informação recolhida foi imprescindível para a nossa intervenção na escola, bem como o planeamento de atividades inseridas no nosso processo de EP.

Capítulo 3

Prática Letiva

Neste capítulo, está presente os detalhes na nossa intervenção pedagógica durante o ano letivo 2013/2014, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão à turma do 9º ano (turma individual) e do 11º ano (turma partilhada). É de realçar o contributo positivo, da leccionação de turmas de diferentes ciclos, visto que o 9º era de currículo normal e o 11º um curso profissional. Em ambas as turma teve-se sempre o mesmo propósito, o aluno estar integrado no seu processo de aprendizagem (APZ), deixando-se de privilegiar a acumulação dos conhecimentos e privilegiar a resolução de problemas, sendo o professor um orientador do processo. Para uma melhor compreensão deste capítulo, subdividiu-se em dois grupos: 1) gestão do processo de E-A; e 2) assistência às aulas. No primeiro item, estruturou-se numa lógica de planeamento, que serve de apoio e orientação para o professor, posteriormente a aplicação prática desse planeamento (realização) e finalmente o controlo e avaliação, com o objetivo de avaliar o processo e se necessário reformulação do mesmo. No segundo e último item, encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução e objetivos do trabalho, metodologia utilizada, resultados e discussão dos dados obtidos.

3. Prática Letiva

> " A ideia de que a Escola se tem de preocupar com a educação integral do cidadão, dando resposta a grandes problemas da vida social, não tem uma operacionalização fácil dada, em primeiro lugar, a tradição academista das nossas escolas e, em segundo lugar, a diversidade cultural características da nossa sociedade".
>
> Rosado (1998, pág.14)

A prática letiva é um dos momentos mais importantes no processo de intervenção pedagógica do professor, quer a nível individual, quer a nível coletivo (interação com os alunos). Esta ocorre desde o primeiro dia de aulas até ao último dia. Durante a mesma é necessário ter em conta as variáveis que condicionam a nossa abordagem (elementos da ação didática), nomeadamente a escola, as instalações, os alunos, o corpo docente e não docente, as matérias, estratégias metodológicas e demais condicionantes que determinam a nossa atuação.

Sendo assim a prática letiva é "marcada pela complexidade e singularidade: *as situações da prática não são problemas [bem definidos]para serem resolvidos, mas sim situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação"* (Schön, 1991, citado por Santos e Ponte, 2001, pág. 4).

No âmbito geral, o conceito de educar e de educação já não se prende com a mera exposição dos conhecimentos pelo professor (Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória, 2008), tornando-o, então, um facilitador de resolução de problemas. A educação em primeira instância deve ter uma intencionalidade tendo em conta o Homem que queremos transformar/formar, um ser humano proativo, responsável, determinado, autoconfiante, que consiga utilizar as ferramentas adequadas para a resolução dos problemas e que tenha capacidade de decidir.

Por isso é que a "pedagogia precisa de ser constantemente escrita, renovada, repensada e reformulada nos seus princípios, orientações, ensaios e modelos (Bento, Garcia & Graça, 1999, pág. 20). A educação não deve ser pautada pela aquisição de conhecimentos descontextualizados, mas sim o domínio dos conhecimentos e das metodologias de trabalho.

A EF, é uma das disciplinas do currículo escolar que assume particularidades específicas, nomeadamente, o espaço onde ocorre, a indumentária utilizada, tanto pelo professor, como pelos alunos, os comportamentos solicitados e predisposição da maioria dos alunos na participação da aula.

Não são apenas os aspetos materiais que caraterizam esta disciplina, mas a sua capacidade de transformar os alunos em muitos domínios, por exemplo, segundo o estudo desenvolvido por Pimentel (2014), este verificou que a prática de atividade física promove nos alunos, melhorias ao nível do equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e coordenação motora. Outro exemplo de transformação do aluno, diz respeito à superação das dificuldades perante um problema, relacionamento com os colegas e alcance de objetivos comuns, entre outros. Segundo Rosado (1998, pág. 44) a EF e o desporto podem constituir um "instrumento poderoso de construção de uma relação positiva dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente, facilitando a construção de identidade pessoal e de projecto de vida que facilite a participação satisfatória nos diversos domínios da vida".

Como podemos verificar, a EF contribui para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, visto que os alunos terão de se superar para atingir os objetivos propostos e para melhorar a sua performance, bem como se relacionar com os colegas nas mais variadas situações. O saber lidar e respeitar as decisões do árbitro, de vitória, derrota, tristeza, alegria, respeito pelo adversário, espírito de entreajuda, *fairplay* com todos os intervenientes na aula (e no jogo), poderá influenciar a performance do aluno em algumas matérias de ensino.

O professor de EF apresenta caraterísticas peculiares, em comparação com os demais docentes, visto que durante a aula, gere os comportamentos dos alunos, os grupos de trabalho, os conhecimentos transmitidos, a performance dos alunos, o respeito pelas regras específicas da disciplina e possuí uma comunicação e relação mais próxima dos mesmos. É possuidor de um conhecimento específico motor, dominando conteúdos das diferentes matérias da EF, sendo igualmente um gestor das relações e emoções emergentes da prática desportiva.

Concordando com o que foi descrito, os programas de EF (PNEF) (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, pág. 4) "constituem, portanto, um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui

os indicadores para orientar a sua prática". Tendo por base, não só os programas, mas também o PEE, tentou-se ir ao encontro do mesmo, utilizando os conteúdos da disciplina para colmatar alguns dos problemas identificados pela escola. Outro aspeto fulcral durante a prática letiva foi a adoção de uma postura, comportamento e linguagem adequados, sabendo que os alunos veem o professor como um modelo a seguir.

3.1 Gestão Do Processo Ensino-Aprendizagem

> "Em geral, os professores com conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caraterizada pelo estabelecimento de ligações entre os conceitos, pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação activa e significante dos alunos".
>
> (Bento, Garcia & Graça, 1999, pág. 181)

O processo de E-A tem vindo a sofrer alterações de paradigma, devido à grande investigação na área da educação. Esta reorganização do processo educativo não se deve somente à investigação, mas uma tentativa de adaptar o ensino às necessidades do Homem, bem como à sociedade vigente. Não é apenas a aquisição de novos conhecimentos, que hoje em dia se pode "educar" um indivíduo para a vida futura/quotidiana, mas sim dar-lhe ferramentas para possa atingir o sucesso.

Ao longo da nossa formação académica, desde a licenciatura até ao mestrado, foi-nos incutida a necessidade de rutura de paradigma, no sentido de olharmos para o sistema educativo, como um "centro de ajuda" na busca pelo conhecimento dos alunos, proporcionando assim uma maior motivação dos mesmos pelo saber e pelo conhecimento.

No que concerne à gestão do processo de E-A foi uma das tarefas mais complexas que tivemos de ultrapassar, devido à sua hiper complexidade e a nossa inexperiência na prática docente. Esta possui inúmeros fatores que a condicionam e que determinam a nossa prática pedagógica junto dos alunos. É de realçar que esta tarefa foi

deverás enriquecedora, tanto ao nível pessoal como profissional, permitindo um ajustamento e readaptações às condições que iam surgindo.

Pensamos que, existe um conjunto de fatores e estratégias que se devem ter em conta, ao planear todo o processo educativo dos nossos alunos, sendo estes: 1) caraterizar a turma de forma individual e coletiva; 2) identificar as motivações e interesses dos mesmos em relação, às matérias de ensino, da disciplina; 3) avaliar e agrupar os alunos consoante os níveis de competência, promovendo a uma evolução progressiva das suas prestações; e 4) fornecer aos alunos, informação de retorno (*feedback*), em relação às suas performances ao longo das aulas (tendo sempre em consideração as caraterísticas da turma).

No que diz respeito à caraterização da turma, no início do ano letivo, foi-nos proposto a realização de um questionário que visasse a obtenção de informações pertinentes acerca da mesma (trabalho realizado no âmbito de direção de turma). Foram também recolhidas informações nas primeiras aulas, com o intuito de complementar os dados compilados. Segundo o PNEF e as matérias abordadas pela escola, as motivações e interesses dos alunos, selecionou-se as matérias de ensino que iriam ser lecionadas durante o respetivo ano letivo.

Para que conseguíssemos agrupar os alunos por nível de competência procedeu-se à avaliação diagnóstica (AD), recolhendo informações sobre o nível de competência dos alunos e da turma em geral. Uma das dificuldades sentidas neste parâmetro, foi a adequação dos exercícios aos grupos e progressão dos mesmos. No entanto esta dificuldade foi sendo atenuada com o passar das aulas, com a ajuda do orientador cooperante e do orientador científico. Também foi necessário recorrer a vídeos, livros e até mesmo colegas de anos anteriores para a elaboração de exercícios adequados aos problemas detetados. Com a utilização desses mesmos exercícios percebeu-se que com a introdução de condicionamentos, conseguíamos adaptá-los às necessidades de cada aluno.

Por fim, e não menos importante, a utilização do *feedback* foi um dos aspetos mas trabalhosos ao longo das aulas. Tentou-se não transmitir *feedbacks* "vagos" desprovidos de conteúdo, mas sim que fossem úteis à melhoria da prestação dos alunos. Durante as aulas, sempre que identificávamos a necessidade de intervir ou transmitir *feedback*, fazíamos tanto de forma individual ou coletiva. Todavia, como as situações

ocorriam a uma rápida velocidade, o que era difícil (por vezes), conseguir dar o *feedback* adequado a cada situação. Contudo, privilegiou-se os *feedbacks* individuais, coletivos, interrogativos e prescritivos no decorrer da tarefa como no final de cada exercício.

É através da superação das dificuldades que sentimos durante as aulas, que evoluímos como educadores dos nossos alunos, permitindo adquirir competências de reajustamento dos exercícios às situações vivenciadas, contribuindo para um ensino de excelência dos nossos alunos, visto serem o futuro da nossa sociedade.

Tudo o supracitado, teve sempre por base um planeamento atempado, que nos permitiu organizar todo o processo da prática letiva, como nos refere Gama e Figueiredo (2009, pág. 4), o planeamento "(...) curricular visa, sobretudo, a ser funcional, promovendo não só a aprendizagem do conteúdo, mas também promovendo condições favoráveis a aplicação e integração desses conhecimentos".

3.1.1 Planeamento

Para o sucesso no E-A dos alunos, o professor deve utilizar a didática e o planeamento como reforços para a sua intervenção. Sabendo que a didática engloba e relaciona os conteúdos e objetivos programáticos e a gestão da aula, utilizamos esta ferramenta com o intuito de preparar e planear as aulas, garantindo sempre o êxito da APZ dos alunos (Carvalho, Amorim, Silva & Silva, 2011).

Segundo Carvalho *et al.* (2011, pág. 1), planear é:

> "(...) é estudar, organizar, coordenar, ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planejamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se desejar alcançar".

O planeamento é uma das ferramentas mais importantes no processo pedagógico, de forma que seja o mais eficaz e eficiente possível. Toda a prática docente deve ser estruturada segundo uma lógica coerente e planeada ao longo do ano letivo e posteriormente aula a aula.

O planeamento consiste em organizar a nossa intervenção segundo a sua longevidade, deste modo, temos o planeamento a longo prazo, médio e curto prazo (Batalha, 2004). No planeamento a longo prazo, compreende-se o PAE (Anexo A) das matérias de ensino, tendo em conta o PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), o grupo de EF da escola, a distribuição ao longo do ano letivo, as interrupções letivas, bem como a carga horária para cada matéria.

Esta planificação pode comportar alterações caso, assim o justifique, como por exemplo a necessidade de abordar mais tempo uma matéria em detrimento de outra. Particularmente no nosso caso, esta planificação sofreu alterações ao longo do ano, com o intuito de adequar o plano às necessidades dos discentes, por motivos climáticos (visto que a escola possuía escassas instalações desportivas exteriores (polidesportivo descoberto)) ou outros fatores (por exemplo: ações de formação dos alunos). Por isso tivemos de nos adaptar às condições, nomeadamente utilizar o ginásio, a sala multidisciplinar ou uma sala de aula.

No que concerne a planificação a médio prazo, temos as Unidades Didáticas (UDs) que nos ajudam a aplicar o PAE, ao longo de um período ou até mesmo ao longo do ano numa das matérias de ensino (Batalha, 2004). Nestas deve conter aspetos relevantes para a preparação e execução do processo E-A por parte do docente. Este documento demonstrou-se uma mais-valia para a nossa intervenção durante as aulas, visto que conhecíamos a matéria e os objetivos do PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), sabíamos os recursos disponíveis e a estruturação dos conteúdos de cada matéria.

Toda esta informação auxiliou-nos no planeamento a curto prazo, isto é, nos Planos de Aula (PA) (Anexo B), contribuindo para uma sequência lógica de abordagem dos conteúdos de cada matéria, tornando o processo E-A coerente. Segundo Batalha (2004, pág. 69), o "plano de aula apresenta o ponto de equilíbrio entre a planificação por vezes um pouco teórica e a realidade propriamente da aula, contemplando a altura do ano, a duração da aula, o tema e a quem se dirige".

Pode-se verificar que o processo de ensino não é unidirecional, é bidirecional, onde a dupla professor - aluno é beneficiada com a troca de conhecimentos. Esta relação "*win-win*" é possível se centrarmos o ensino no aluno, tendo o professor um papel facilitador na procura do conhecimento, potenciando o processo de E-A dos discentes.

A nossa intervenção teve sempre por base esta lógica e por conseguinte planeamos todas as aulas com a intenção de atingir esse mesmo objetivo.

Antes de qualquer ação ou intervenção, planeou-se exaustivamente cada detalhe da aula. Inicialmente, esta tarefa contribuiu para nos sentirmos mais seguros durante as mesmas, controlando assim o tempo para cada exercício e seguirmos uma sequência. Com o passar das aulas e com o ganho de alguma experiência, conseguiu-se controlar estes aspetos sem utilizar a "cábula", contudo nunca descurando de um bom planeamento da aula.

Como tivemos oportunidade de, para além da turma individual, termos uma turma partilhada, o PAE das duas realizou-se de formas distintas. A turma do 9º ano, o planeamento foi idealizado e realizado segundo uma lógica de aquisição de competências físicas e teóricas ao longo do ano, fazendo, sempre que possível, *transfer* entre as matérias abordadas. No entanto na turma partilhada, visto ser um curso profissional, as matérias foram abordadas de forma sequencial, ou seja, ensino por blocos.

Existe vantagens e desvantagens destes dois métodos de trabalho, no entanto foi deverás gratificante para nós, esta dupla abordagem, visto que obtivemos maiores conhecimentos e aptidões que nos beneficiaram no futuro da prática docente. No quadro seguinte apresentamos uma análise comparativa dos modelos de lecionação da EF, adaptada de Rosado (s.d), citado por Gonçalves e Botelho (2011):

.

Quadro 1 - Análise comparativa dos modelos de lecionação da EF, adaptada de Rosado (s.d.), citado por Gonçalves e Botelho (2011).

Modelo por Blocos	Modelo por Etapas
Bloco: Conjunto de aulas sobre a mesma matéria de ensino	**Etapa**: Fase do ano na qual se procura alcançar determinados objetivos
Distribuição dos conteúdos: são concentrados e determinados pela rotação e pelos espaços	**Distribuição dos conteúdos:** maior distribuição temporal exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma
Aprendizagens motoras tendencialmente **concentradas**	**Aprendizagens** motoras tendencialmente **distribuídas**
As aquisições de uma unidade didática não são tratadas nas restantes	As aquisições de um etapa são tratadas nas etapas seguintes ("ciclos" de revisão/consolidação)
Ajusta-se a competências que **não privilegiam a retenção duradoura** das aprendizagens	Ajusta-se a competências que privilegiam a relação entre as aprendizagens e a sua **retenção duradoura**
Objetivos definidos por blocos: a alcançar no final do bloco	**Definição de objetivos anuais:** após a avaliação inicial
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
Aulas geralmente **mono temáticas** (uma só matéria). **UD**: conjunto de aulas sobre uma mesma matéria de ensino	Aulas tendencialmente **poli temáticas** (várias matérias na mesma aula). **UD**: conjunto de aulas com objetivos semelhantes e/ou com a mesma função didática
Avaliação Inicial tende a fazer-se no interior de cada bloco desportivo	**Avaliação Inicial** sobre todas as matérias de ensino e Condição Física
Programação anual definida sem avaliação inicial	**Programação** definida após avaliação inicial
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)
1ª Fase do ano: Início de uma U.D.	**1ª Fase do ano**: Etapa de Revisão e Avaliação Inicial
Controlo da turma facilitado. Um só tema e, tendencialmente, mais homogeneidade das práticas	**Controlo mais difícil** (aulas poli temáticas, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de atividades)

Organização mais fácil para os professores (modelo habitual) e facilidade no tratamento dos conteúdos	**Organização mais complexa** (falta de experiência no modelo)
Classificação é, no essencial, resultado da média simples, ou ponderada, das avaliações sumativas de cada U.D.	**Classificação** é resultado da apreciação do nível de concretização dos objetivos anuais
Referência dominante: o Desporto ou as Atividades Físicas e a sua cultura específica	**Referência dominante**: a EF e a construção de uma metodologia específica

Como se pode constar, no quadro supracitado, ambos os modelos apresentam caraterísticas distintas, tendo sido aplicados os dois modelos no presente ano letivo. O modelo por blocos foi aplicado na turma do 11º ano e no 9º ano, tentou-se aplicar o modelo por etapas.

A planificação das UDs e das aulas, em ambas as turmas foi diferente, visto que no 11º ano planeamos uma UD por matéria, todavia no 9º ano tentou-se construir UDs com aulas politemáticas. No ensino por blocos, as APZ são concentradas na matéria selecionada, podendo contribuir para o pouco *transfer* de habilidades entre as matérias trabalhadas durante o nosso EP. Mendes, Godinho, Barreiros e Melo (2007, pág. 107) referem que o Homem "tem permanente necessidade de transferir competências por forma a adaptá-las a novas exigências". A capacidade de *transfer* entre as habilidades contribui para uma consolidação e APZ, mais profunda, dos conhecimentos transmitidos, permitindo um maior ajustamento dos comportamentos dos alunos, em diversas situações. Aplicou-se este modelo ao 9º ano, tentando trabalhar as matérias por afinidades, proporcionando aos alunos, um *transfer* entre habilidades idênticas, mas de diferentes matérias. Por exemplo, este conceito foi aplicado aos JDC, garantindo uma ligação entre os princípios fundamentais do jogo, ou seja, o conceito de "não permitir a inferioridade numérica, evitar a igualdade numérica e procurar criar superioridade numérica" (Queiroz, 1983, citado por Graça & Oliveira, 1998, pág. 107).

Avaliação Diagnóstica

> "O objetivo 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 do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior".
>
> (Jacinto *et al.*, 2001, pág. 30)

A AD, como o próprio nome indica, é uma avaliação para averiguar as competências que os alunos possuem numa determinada matéria (recolha de informação). Sabendo as matérias que vão ser abordadas, em que nível de competência os alunos se encontram, quais os objetivos pretendidos, tanto ao nível individual como de turma, quais os recursos disponíveis e definir os critérios de avaliação, vão permitir estruturar toda a UD, tendo em vista a obtenção do sucesso. Corroboramos com a ideia de que a AD, contribui para a organização de todo o processo E-A dos alunos, garantindo a sua evolução.

Segundo Ferreira (2004, pág. 67): "A avaliação diagnóstica dos alunos é, em qualquer etapa do ensino, fundamental para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e para a condução do mesmo". Refere ainda que o professor deve fazer cumprir a legislação existente, em consonância com o ciclo de ensino que leciona, permitindo aos alunos o mesmo leque de oportunidades para desenvolver as suas capacidades. Somente o cumprimento dos programas, não dita o sucesso escolar das turmas, mas sim a adaptação dos currículos às caraterísticas do meio envolvente, da escola e dos alunos.

O PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), define que a AD tem um caráter importante para a prática docente, na medida em que permite ao professor orientar e organizar o seu trabalho, possibilitando ao mesmo reajustar ou alterar as decisões tomadas precedentemente, podendo adequá-las ao contexto em que esta inserido. No que diz

respeito a avaliação, observação e recolha de dados, "deverão considerar os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos" (Jacinto *et al.*, 2001, pág. 22).

A AD permite-nos acompanhar o processo de evolução dos nossos alunos, de forma contínua, permitindo-nos refletir sobre essa progressão. É com este material que se desenvolveu todo o nosso trabalho, na medida de contribuir para o desenvolvimento do aluno, a todos os níveis. Esta avaliação permite a recolha de informações pertinentes para a avaliação formativa, não tendo um caráter classificativo. Com a informação recolhida foi possível traçar o percurso dos alunos, utilizando as ferramentas necessárias para alcançar os objetivos traçados.

Para aferir o nível de competência dos alunos, elaborou-se fichas de registo e filmou-se algumas aulas, de modo a recolher o máximo de informação possível. É de referir que, devido a lecionarmos turmas diferentes (9º ano e 11º curso profissional), as fichas de registo foram adaptadas a cada ano escolar. Foram elaboradas fichas de registo diferentes, consoante a matéria de ensino que foi abordada e os conteúdos presentes nos respetivos programas de EF, e posteriormente especificaremos algumas delas.

A AD das respetivas turmas procedeu-se de forma diferenciada, ou seja na turma do 3º ciclo realizou-se a AD no início do ano letivo, permitindo planear as aulas de forma mais coerente e de acordo com as necessidades dos alunos, enquanto no 11º ano, realizou-se no início de cada UD. Este facto não contribuiu para termos uma visão global dos mesmos. Constatou-se que, ao definirmos os tempos letivos para cada matéria, sem realizar a AD de todas as matérias no início do ano, correríamos o risco (por exemplo) de atribuir poucos tempos, a uma matéria em que os alunos apresentassem maiores dificuldades. Se fosse realizado no início, possibilitava uma maior adequação dos tempos às necessidades dos alunos, bem como adotar as estratégias à realidade da turma e/ou do aluno. Após refletirmos sobre este assunto, concluímos que, futuramente, a AD das matérias abordadas deve ser realizada no início do ano letivo.

Em ambas as turmas utilizou-se alguns testes do *Fitnessgram*, nomeadamente o peso, altura, senta e alcança, abdominais, extensão do tronco, flexão de braços em suspensão e o vaivém. Estes testes foram realizados no início e no fim do ano letivo,

com o intuito de verificar se ocorreu alterações da aptidão física relacionada com a saúde. Para aferir se os alunos estavam na zona saudável de aptidão física (ZSAF), recorreu-se os valores definidos *The Cooper Institute for Aerobics Research* (2002).

A nossa primeira AD foi dos JDC, onde se realizou duas fichas de registo distintas, uma de Voleibol e outra com as matérias de Andebol, Basquetebol e Futebol. Mas especificamente no Voleibol, elaborou-se uma ficha e justificação dos critérios (Anexos C) tendo por base os critérios que caraterizam o nível de domínio do jogo, segundo Mesquita (1998b). Os critérios que se observou foram: 1) dinâmica coletiva; 2) serviço e receção; 3) ataque; e 4) defesa. Tendo em conta os critérios anteriormente descritos, era possível situá-los (alunos) num dos níveis de domínio, sendo estes: 1) 1º nível de jogo (jogo estático); 2) 2º nível de jogo (jogo anárquico); 3) 3º nível de jogo (consecução rudimentar dos 3 toques); e 4) 4º nível de jogo (consecução elaborada dos 3 toques).

No que concerne aos restantes JDC nomeadamente, o Andebol, Basquetebol e Futebol, realizou-se uma ficha de registo segundo os critérios que caraterizam o nível de domínio de jogo, segundo Garganta (1985, citado por Garganta, 1998, pág. 19) (Anexo D e E), nomeadamente: 1) comunicação na ação; 2) estruturação do espaço; e 3) relação com a bola. Para aferir em que fase o aluno se encontrava, e seguindo a linha do mesmo autor: 1) jogo anárquico; 2) descentralização; 3) estruturação; e 4) elaboração.

A operacionalização da AD destas matérias, decidiu-se utilizar os jogos reduzidos com o intuito de observar e identificar os respetivos níveis de domínio dos alunos (utilizou-se igualmente as filmagens). Este tipo de exercício proporciona, aos alunos, uma maior interação e intervenção no jogo, criando condições ótimas para observá-los.

Relativamente à turma do 11º, utilizou-se a mesma ficha de registo de Garganta (1985, citado por Garganta 1998), para avaliar o nível de domínio dos alunos, na matéria de Andebol. No concernente às restantes matérias de ensino, optou-se por realizar uma ficha de registo que contemplasse os conteúdos (base) do PNEF (Jacinto *et al.*, 2001) e classificou-se segundo a seguinte escala (para todas as fichas de AD): 1 - não realiza; 2 - realiza com dificuldade; 3 - realiza sem dificuldade.

Para aferir o nível dos alunos, na matéria de Ginástica de Solo, os critérios avaliados foram : 1) rolamento à frente; 2) rolamento à retaguarda; 3) avião; 4) ponte; e 5) roda. Nos rolamentos, não avaliamos os restantes conteúdos, pois achamos que se conseguiam realizar um dos rolamentos, depois com algum trabalho conseguiam executar os restantes. Optamos por avaliar um elemento de cada categoria, ou seja, rolamentos, posição de força, de equilíbrio e flexibilidade.

Na turma do 9º ano, a AD da matéria de Ginástica de Solo ocorreu num dos dias que não permitiu a lecionação da aula no exterior e foi avaliada conjuntamente com a Ginástica de Aparelhos, tal como aconteceu com a turma do 11º ano. Nesta matéria, decidiu-se abordar o mini-trampolim, onde foi avaliado os seguintes parâmetros: 1) salto em extensão; 2) salto engrupado; 3) salto de pernas afastadas; e 4) meia pirueta. Já na turma do 11º ano, abordou-se ainda o plinto onde avaliamos os seguintes aspetos: 1) salto de eixo na longitudinal; 2) salto de eixo transversalmente; e 3) salto entre mãos. De forma a maximizar o tempo de AD destas matérias, optou-se por realizar estações, onde os alunos circulavam pelas mesmas, em circuito.

A lecionação da matéria de Dança, na turma do 9º ano, foi deveras gratificante, visto que os alunos nunca a tinham abordado em anos anteriores e demonstraram, inicialmente, muitas dificuldades e apresentavam-se apreensivos com a mesma. Nesta matéria, solicitou-se aos alunos, que realizassem os exercícios propostos, com o intuito de avaliar: 1) os deslocamentos; 2) a relação com o colega; e 3) noção de ritmo/movimento. A mesma grelha de AD, foi utilizada na turma do 11º, visto ser abrangente e deu-nos uma perspetiva geral dos alunos e da turma.

Relativamente à Natação, iniciamos o nosso trabalho com a elaboração de um pequeno questionário, tentando verificar o total de alunos que sabiam nadar e quais técnicas de nado. Este questionário possibilitou a elaboração mais cuidada da AD (criação de grupos de trabalho homogéneos), visto que esta avaliação só foi possível realizá-la no primeiro dia de aulas da mesma (outras instalações). Os parâmetros avaliativos do nível dos alunos foram: 1) adaptação ao meio aquático; 2) mariposa; 3) costas; 4) bruços; e 5) crawl. Nem todos os parâmetros da ficha de registo foram abordados na AD, pois se um aluno não tinha a adaptação ao meio aquático bem patente, não (ou muito dificilmente) conseguiria realizar os estilos ventrais.

O Atletismo foi outra das matérias que os alunos nunca tinham abordado em anos anteriores. Lecionou-se as corridas, avaliando os seguintes critérios: 1) partidas; 2) técnica de corrida; 3) barreiras; e 4) estafetas. A AD das barreiras não se realizou no início do ano, pois não possuíamos o material necessário, só sendo possível a sua avaliação no terceiro período. Nos saltos abordou-se o salto em comprimento e o salto em altura. Para ambos os saltos utilizou-se a mesma ficha de registo, onde contemplava os seguintes itens: 1) chamada; 2) fase ascendente; 3) fase aérea; e 4) fase descendente (observámos conjuntamente com a receção). Nos lançamentos, abordou-se o lançamento do peso, onde se registou as maiores dificuldades que os alunos sentiam ao executá-lo.

Na Orientação, apenas avaliou-se a leitura do mapa, os conhecimentos dos alunos na rosa dos ventos e identificação dos pontos cardiais. Utilizou-se o mapa da escola e as balizas presentes na mesma, para aferir e trabalhar estes parâmetros.

Por fim, na matéria de Ténis de Campo a AD teve por base os seguintes critérios: 1) serviço; 2) continuidade da ação; 3) gesto técnico; e 4) posicionamento espacial.

A AD constituí uma mais-valia para a adequação do processo de E-A dos alunos, servindo como uma ferramenta orientadora para o professor. Como se pode constatar é possível (dentro das condicionantes de cada matéria) realizar uma AD de todas as matérias que serão abordadas ao longo do ano, havendo sempre uma avaliação intermédia para aferir a progressão das capacidades dos alunos. Com esta intervenção o professor contribui para uma rutura do paradigma que ainda impera nos dias de hoje nas escolas.

Seleção das Matéria

No que diz respeito à seleção das matérias de ensino que abordamos ao longo deste ano letivo, tivemos em consideração os PNEF's para cada ciclo, as planificações da escola/grupo de EF, as aspirações e necessidades dos alunos.

No início do ano letivo, o grupo de EF reuniu-se para definir a planificação da disciplina, onde pudemos participar. Nesta reunião apresentamo-nos aos colegas de disciplina e definimos parâmetros importantes para o nosso percurso, como professoras estagiárias. Outro aspeto tratado no reunião foi a definição das matérias de ensino por ano de escolaridade e o funcionamento e respetiva rotação das instalações desportivas (que a escola possui), denominada *roulement*.

O primeiro passo, antes de iniciar ano letivo, foi o PAE onde distribuímos as matérias de ensino escolhidas ao longo do ano letivo. A escolha das matérias de ensino recaiu sobre as categorias presentes no PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), nas orientações do grupo de EF, nas instalações desportivas da escola e no número de aulas previstas para EF. Este planeamento sofreu muitas alterações ao longo do ano, após a realização da AD, pois tentou-se dar ênfase e mais tempo de aula, às matérias em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, tendo em vista, as necessidades e objetivos traçados.

Como tivemos oportunidade de lecionar turmas diferentes e de ciclos diferentes tivemos de ter em conta as orientações dos respetivos programas. Posteriormente faremos uma breve apresentação das linhas orientadores de cada um dos ciclos e as matérias que selecionamos.

No que concerne ao 9º ano, o PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), refere-nos dois grandes grupos de matérias, as nucleares e as alternativas. As nucleares, como o próprio nome indica são de caráter obrigatório, opostamente às alternativas que são de caráter facultativo. Jacinto *et al.* (2001, pág. 32), definem um agrupamento de matérias dividido em sete categorias, sendo estas:

- Categoria A - Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol;
- Categoria B - Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática;
- Categoria C - Atletismo;
- Categoria D - Patinagem;
- Categoria E - Dança;
- Categoria F - Raquetas;
- Categoria G - Outras (Orientação, Luta, Natação, Ginástica Rítmicas, etc).

Nas regras de seleção das matérias definidas pelo PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), este define que devem ser selecionadas matérias de seis ou cinco categorias. "Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A. No caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B" (Jacinto *et al.*, 2001, pág. 32).

Após análise e discussão das matérias junto dos orientadores e da colega de estágio optou-se pelas seguintes matérias (tendo em conta as categorias presentes no programa):

- Categoria A - JDC (Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol);
- Categoria B - Ginástica de Solo e Aparelhos ;
- Categoria C - Atletismo;
- Categoria E - Dança e Dança Social;
- Categoria F - Raquetas (Badminton, posteriormente alterado para Ténis de Campo);
- Categoria G - Outras (Orientação e Natação).

Na matéria de desportos de raquete, não abordamos o Badminton por questões de desgaste do material e o reduzido espaço disponível. Como forma de colmatar esta situação, optou-se por abordar o Ténis de Campo, visto que a escola possui o material necessário, havendo a possibilidade de adaptar o espaço para a sua lecionação.

Relativamente à turma do curso profissional, 11º ano, a seleção das matérias (comparativamente ao 9º ano) ocorre de forma diferente. O programa define sete áreas de extensão da EF/módulos a estruturas, nomeadamente (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004, pág. 10):

- Área dos JDC - Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol;
- Área da Ginástica - Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática;
- Outras Atividades Físicas Desportivas- Atletismo/Raquetas/Patinagem;
- Atividade de Exploração na Natureza - Orientação, Natação entre outras;
- Área da Dança - Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas;
- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas;

- Conhecimentos sobre o desenvolvimento da condição física e contextos onde se realizam as atividades físicas.

No entanto para cada ano do curso, são selecionados o número de módulos a serem lecionados, mais concretamente no segundo ano do curso (equivale ao 11º ano), ou seja, os módulos e matérias foram, respetivamente (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2004, págs. 21 e 22):

- JDC II - Andebol (nível introdutório);
- GIN II - Ginástica de Solo (nível elementar) e Ginástica de Aparelhos (Nível introdutório);
- A/R/P II - Ténis de Campo (nível elementar);
- DANÇA II - Dança Social e Tradicional (nível introdutório);
- ACT.FIS/CONTEXTOS E SAÚDE II.

Os níveis das matérias lecionadas, variam consoante o programa e se já foram abordadas em anos anteriores, por exemplo, o Andebol é introdutório, visto que no primeiro ano foi abordado o Voleibol. Outro exemplo é o Ténis de Campo, como foi abordado no ano anterior, no segundo ano passa ao nível elementar.

Na seleção das matérias, tanto para o 9º ano como para o 11º ano, tivemos em conta vários fatores, nomeadamente o aluno, o processo de E-A, proporcionar experiências positivas, desenvolver as suas capacidades, de forma global. Contudo esta seleção teve como objetivos: 1) as matérias presentes no PNEF e que a escola pode oferecer; 2) as necessidades dos alunos; 3) seleção da tarefa mais adequada e a determinação das modificações possíveis; e 4) evolução e motivação dos alunos. Nos exercícios/tarefas propostas, teve-se em conta a adaptação dos mesmos aos alunos, a sua individualização e se possuíam um efeito positivo nos alunos.

A seleção das matérias foi um dos momentos de grande debate e reflexão, visto que o nosso objetivo sempre foi desenvolver determinadas competências nos alunos. Lecionou-se algumas das matérias de ensino presentes no PNEF, como meio para atingir os objetivos propostos, utilizando e potencializando as caraterísticas de cada uma delas. Posteriormente abordaremos as caraterísticas e potencialidades das matérias que foram lecionadas.

Os JDC são um grupo de matérias que estão bem patentes nos programas curriculares, e já datam das "tradições mais antigas e longínquas das sociedades primitivas ou civilizadas" (Bayer, 1994; pág. 31). Estes constituem um meio formativo por excelência, visto que proporcionam o desenvolvimento de competências em vários domínios, nomeadamente no domínio tático, cognitivo e socio-afetivo (Graça & Mesquita, 2002; Prudente, 2006). Então os JDC são um meio privilegiado de transformação do Homem, visando o trabalho individual como em equipa, alcançando um objetivo comum.

A Ginástica é composta por várias disciplinas gímnicas. A Ginástica de Solo, como o próprio nome indica, consiste na realização de um conjunto de destrezas gímnicas de forma ritmada, contínua e com fluidez, realizados no solo. Tem como objetivo a execução individual de um conjunto de exercícios, de uma forma isolada ou em pequenas sequências, consoante o nível de dificuldade exigido, que envolvem elementos gímnicos. No que diz respeito à Ginástica de Aparelhos, esta consiste na realização de elementos gímnicos com utilização de vários aparelhos, por exemplo, no minitrampolim trabalhou-se os saltos de extensão, engrupado, encarpado pernas unidas e afastadas, meia pirueta e pirueta. Para o desenvolvimento das competências dos alunos neste aparelho, teve-se em conta as fases inerentes aos saltos, ou seja: 1) fase de corrida de balanço, posteriormente a pré-chamada (antes do contato com o aparelho); 2) fase da chamada, ou seja, a fase em que o aluno realiza a impulsão no minitrampolim e a fase do salto propriamente dito; 3) fase aérea, onde o aluno deverá controlar o seu corpo de forma a garantir a sua segurança e a execução do salto; e 4) fase final é a fase de chegada ao solo (receção) onde o aluno terá de controlar a velocidade incrementada nas fases anteriores (Romão & Pais, 2002).

Na Dança e segundo Batalha (1985), o próprio ser humano é emanado de ritmos, que lhe são intrínsecos, nomeadamente o ritmo cardíaco o ritmo da respiração, ritmo dos movimentos peristálticos, entre outros. Como podemos constatar, está na sua natureza a relação com o corpo e o meio que o envolve, até mesmo como forma de comunicação com os outros. Reforçando a ideia supracitada, Fonseca (s.d.), diz-nos que o "Homem é o resultado de uma totalidade biossocial, isto é, o corolário de uma totalidade filogénica e ontogénica. Esta abordagem, intencionalmente inacabada, contém abordagens pouco profundas num plano interdisciplinar". Assim fica intrínseca a relação bidirecional entre o homem e a Dança (movimentos expressivos e rítmicos),

pois desde a "própria concepção de vida, assim como a sua evolução, estão intimamente ligadas a padrões rítmicos, quer de carácter biológico, quer físico" (Batalha, 1895).

Na natação devemos estimular ao máximo o aluno, com o objetivo de motivá-lo. Uma etapa importantíssima é a adaptação ao meio aquático, pois "queimada" esta etapa, o aluno poderá apresentar lacunas na sua formação. Segundo Carvalho (1994), a natação é caraterizada por se desenrolar num meio diferente do habitual, ou seja, os comportamentos que solicitam são diferentes. Como nos refere Lima (2009), as aulas de natação não devem ser monótonas, mas sim repletas de criatividade, de novos exercícios e brincadeiras, promovendo um ambiente positivo e prazeroso para os alunos.

O Atletismo na escola "pode ser de importância decisiva para a criança e jovem, apenas na medida em que lhe proporcione vivências e experiências básicas, fundamentais para o desenvolvimento das motoras" (Bragada, 2000). As atividades base do atletismo (correr, saltar e lançar) são tão antigas como a própria humanidade (Granell & Lazcorreta, 2004). Nesta matéria pode-se trabalhar as corridas, saltos e lançamentos. O atletismo é uma matéria de ensino, que serve de base para quase todas as outras matérias, como refere Bragada (2000), "correr "bem" é fundamental em quase todas as modalidades desportivas que se servem da locomoção". Deve ser abordado na escola, pois permite ao aluno a montagem de estratégias para obter uma melhor performance, nomeadamente perceber quais os fatores inerentes à passada e aos saltos (amplitude, frequência, centro de massa, segmentos livres). Para além de educar o aluno, potencializa a sua capacidade de ser autónomo, criativo, crítico e proactivo e que seja capaz de conhecer os seus limites.

A orientação pode ser praticada na escola, com utilização de poucos recursos materiais, adaptando-a às condições que a escola oferece, bem como ao nível de conhecimentos dos alunos, por exemplo colocar pontos de controlo e definir o percurso com os alunos. Assim podemos trabalhar a leitura do mapa e rosa-dos-ventos, contribuindo para o alargamento dos conhecimentos dos alunos.

O ténis de campo apresenta como caraterísticas mais marcantes o diálogo com o opositor, geralmente através de um objeto tendo sempre como principais variáveis em jogo os meios de diálogo com o opositor, numa oposição direta (Almada *et al*., 2008). Apresenta como modelo simplificado t≥t`, em que t é a função ofensiva e t´ a ação defensiva, ou seja a função ofensiva ser mais rápida que a defensiva (Almada *et al*.,

2008). Apresenta como objetivo da prática, que os praticantes consigam cumprir a "tarefa básica de fazer passar a bola por cima da rede, jogando-a para um parceiro ou contra um adversário" (FPT, 2010, p.42). Nesta matéria, os alunos desenvolvem a capacidade de leitura da situação, posteriormente tomada da decisão mais favorável, para a sua prestação e leitura do adversário.

Unidades Didáticas

A palavra didática provém de uma expressão grega, que pode ser entendida como a arte ou técnica de ensinar, fazendo parte da pedagogia, estuda os processos de ensino e APZ. Na UD, os elementos de ação da mesma são: o professor, o aluno, a disciplina (matéria ou conteúdo), o contexto de APZ e as estratégias metodológicas.

Neste sentido a UD, faz parte do planeamento a médio prazo constituindo assim mais uma ferramenta de trabalho. A UD é constituído por pontos comuns, contudo existem variadíssimas formas de a estruturar e elaborar, consoante as condicionantes e variáveis da situação, nomeadamente as matérias selecionadas, o PAE da turma, as condições de ensino (recursos) e as caraterísticas dos alunos.

Defendemos que uma etapa fundamental e preciosa de qualquer planeamento, seja a longo, médio ou curto prazo, é a definição os objetivos. Estes são alcançados de forma progressiva e para que tal ocorra é necessário que o seu planeamento seja bem definido, permitindo como base para os PA (Bento, 2003).

Mas concretamente no nosso PE, utilizou-se dois tipos de UD, para os diferentes ciclos de atuação. Para a turma do 9º ano, estruturou-se duas UDs, a UD dos JDC e a UD Politemática. Segundo Almada *et al.* (2008, pág. 250), os JDC têm caraterísticas particulares, nomeadamente: "privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando portanto o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos)". Ainda é pautado (os JDC) por uma relação de tempos, ou seja, o tempo que o atacante leva a realizar a ação deve ser menor que o tempo que o defesa leva a intercetar, caso se queira beneficiar o atacante. Pelo contrário, o defesa deve ter um tempo igual ou inferior para conseguir intercetar a bola e ficar com posse de bola. Esta relação de tempo leva a que seja

necessário trabalhar a tática com o intuito de desenvolver a tomada de decisão em situações adversas.

No que diz respeito a UD Politemática inserimos várias matérias de ensino de diversas taxonomias, segundo Almada *et al.* (2008). Podemos encontrar matérias que estão inseridas nos desportos individuais, que são caraterizados pela capacidade que o desportista tem em "(…) centrar toda a atenção no movimento que pretende realizar e isolar-se (…)". Outro aspeto relevante para esta sistematização é o aluno conhecer os seus próprios limites em algumas circunstâncias (Almada, *et al*., 2009, pág. 257). "O modelo mais simplificado deste tipo de actividades poderá resumir-se a V (velocidade) ou F (força)" (Almada *et al.*, 2008, pág. 258).

Em seguimento da sistematização utilizada, abordou-se a adaptação ao meio, onde a "(…) capacidade de compreender a dinâmica do meio, de ser capaz de interceptar os indicadores que permitem saber o que está a passar-se e a montagem e operacionalização de estratégias adequadas para responder aos problemas enfrentados" (Almada *et al.*, 2008, pág. 261). O modelo simplificado desta taxonomia é Y= fun {x}, onde y são os "comportamentos que são função das problemáticas (x)…" (Almada *et al.*, 2008, pág. 261). No entanto o meio/contexto é "vivido dentro dos limites bem estabelecidos".

Por fim, ainda podemos categorizar outra taxonomia que tivemos presente na prática letiva, a confrontação direta. A sua caraterística mais marcante é "o diálogo com o opositor, normalmente por meio de um objeto interposto" (Almada, *et al.*, 2008, pág. 262). O modelo de referência é semelhante ao dos desportos coletivos, onde existe uma relação de tempos (exemplo: o tempo que o desportista leva a realizar a ação deve ser menor que o tempo que o opositor leva a intercetar, caso se queira beneficiar o atacante. Pelo contrário, o opositor deve ter um tempo igual ou inferior para conseguir intercetar a ação e ficar com posse de bola. Esta relação de tempos leva a que seja necessário trabalhar a tática com o intuito de desenvolver a tomada de decisão em situações adversas.

Na turma do 11º ano, como foi abordado por módulos, realizou-se didáticas monotemáticas, ou seja, contemplava apenas uma matéria de ensino, todavia a sistematização das matérias teve a mesma base que a turma individual (9º ano).

As UDs apresentam caraterísticas comuns, nomeadamente: 1) uma introdução; 2) caraterização da matéria a ser abordada; 3) planeamento da UD, contendo: o calendário escolar, horário da turma, caraterização da turma, caraterização dos recursos (temporais, materiais e humanos); 4) definição dos objetivos programáticos; 5) cronograma de estruturação dos conteúdos e justificação; 6) cronograma de extensão e sequência dos conteúdos; 7) avaliação: AD, formativa contínua, sumativa e parâmetros de avaliação; 8) estratégias a utilizar nas aulas: gerais, específicas e tarefas a realizar pelos alunos que não realizam a componente prática; 9) reflexão/balanço da UD; 10) referências bibliográficas; e 11) anexos.

Os conteúdos das matérias de ensino foram estruturados, segundo uma lógica de progressão, ou seja, do menos complexo para o mais complexo, garantindo a compreensão de todos os alunos da turma, desde os menos proficientes até aos mais habilidosos. A operacionalização desta metodologia fez-se através de exercícios-tipo, onde se colocou variáveis aos alunos, como forma de evoluírem e de serem desafiadores e motivantes para os mesmos.

Na turma do 9º ano, abordou-se as matérias de ensino, segundo as suas afinidades, elaborando assim duas UDs ao longo do ano. A primeira foi aplicada ao longo do primeiro período e abarcou os JDC e a UD Politemática ao longo do segundo e terceiro períodos. No entanto abordou-se os JDC em alguns aulas do segundo e terceiro períodos, com o objetivo de consolidar os conteúdos aprendidos.

Na UD dos JDC, abordou-se de forma transversal as matérias de andebol, basquetebol e futebol, abordando igualmente o voleibol. Utilizou-se o modelo de Bunker e Thorpe (1982), designado *Teaching Games for Understanding* (*TGfU*), privilegiando o ensino através do jogo, em detrimento do modelo tradicional, ensino tecnicista. Utilizou-se, complementarmente, os princípios operacionais e de jogo de Bayer (1994), contribuindo para uma melhor compreensão do fenómeno dos jogos coletivos.

Na UD politemática, constam as restantes matérias de ensino lecionadas no presente ano letivo, nomeadamente a ginástica de solo e aparelhos, a Dança, a natação, o atletismo, a orientação e o ténis de campo. Esta foi elaborada em conjunto com várias matérias, com o intuito de permitir utilizar o modelo de ensino por etapas, criando assim pontes de *transfer* entre as competências adquiridas entre as mesmas. Por exemplo,

quando abordamos os saltos, no atletismo, e os saltos na ginástica de aparelhos, tentou-se trabalhar a adequação da passada para a realização do respetivo salto. O aluno ao compreender quais as variáveis inerentes ao salto, permitirá realizar um *transfer* de uma matéria para outra. Este exemplo, pode ainda ser transferível para o ténis de campo, onde o aluno pode adequar a sua passada, reposicionando para devolver a bola ao adversário (neste caso terá de fazer uma leitura da situação de forma atempada).

Em ambas as turmas e em ambas as UDs tentou-se, sempre, lecionar as matérias e conteúdos através de jogos pré-desportivos, reduzidos e lúdicos. Privilegiou-se o tempo de prática da própria matéria e em cada aula, introduzíamos um novo conteúdo, potencializando assim, a consolidação dos conteúdos abordados anteriormente em contexto de jogo.

No subcapítulo 3.1.2. (realização), no 3.1.2.1. (intervenção pedagógica) e no 3.1.2.2. (delimitações de estratégias) estão aprofundadas as metodologias utilizadas para abordar cada matérias e as estratégias utilizadas para tal.

(Ver UD no Anexo F)

Planos de Aula

> "A qualidade da aprendizagem dos alunos, depende em grande parte da organização da aula propriamente dita e da rentabilização máxima do decurso temporal. A combinação optimal das sequências lógicas das fases da aula, contribuem também para o sucesso pedagógico".
>
> (Batalha, 2004, pág. 83)

Para uma construção e estruturação de um PA, o professor deve ter em conta, os objetivos que pretende alcançar no final da aula, o tipo de atividade, a organização dos exercícios no tempo e no espaço, material necessário e ter atenção o nível de compreensão dos alunos.

A estruturação de uma aula é importante para alcançar e atingir os objetivos previamente delineados, como referem Ferreira e Moreira (2012, pág. 48): "a existência de uma aula bastante estruturada e bem delineada, baseada numa rigorosa planificação, não descurando, no entanto, a questão das motivações dos alunos".

Devemos ser capazes de adotar, refletir e questionarmo-nos sobre as temáticas supracitadas e tentar responder às questões propostas por Batalha (2004, pág. 69). Questões estas de âmbito organizacional da aula, como desenvolver atividades e ritmos de APZ dos alunos, de forma a motivá-los, contribuir para a diminuição das dificuldades verificadas pelos mesmos. Temos também de questionar quais os critérios de êxito, que definiremos para cada aula, que tipo de *feedbacks* podemos facultar, tendo em vista a progressão das competências bem como controlar a eficácia do ensino. Após darmos resposta as questões anteriores, podemos dar início à elaboração do PA, tendo em vista a heterogeneidade da turma.

Deve-se ainda ter em consideração, para além do referido anteriormente, outros momentos da planificação (Batalha, 2004, pág. 69 e 70), nomeadamente, a planificação das aulas numa lógica de progressão e de forma contínua, "descomplicando" as tarefas onde os alunos apresentam maiores dificuldades (do menos complexo para o mais complexo), proporcionando exercícios que fomentem a criatividade e a resolução de problemas identificados. A estratégia de questionar os alunos sobre a sua prestação, permite uma melhor consciencialização do movimento em paralelo com o *feedback* nós transmitimos.

Com base no referido anteriormente e nos conhecimentos e ferramentas transmitidas ao longo do nosso percurso académico, foi possível elaborar um PA tendo sido utilizado ao longo do PE. É de referir que a sua estrutura sofreu alterações, ao longo do ano, após reflexões realizadas junto dos orientadores e da colega de estágio. Os PA, estavam divididos em três secções: cabeçalho, estrutura da aula e reflexão da mesma. Tentou-se elaborar PA pouco descritivos, mas no entanto bem planeados, com os objetivos claros e exequíveis.

No cabeçalho estão as informações básicas nomeadamente: a UD a que se refere, o número de alunos, ano e turma, o número da aula, a data de realização e duração da mesma, o local e material necessário para a sua abordagem e finalmente, e não menos importante, os objetivos gerais da aula (ver anexo B).

Inicialmente os PA, estavam subvividos em parte inicial, fundamental e final. Esta divisão foi eliminada, a partir do segundo período do ano letivo, visto que todo o tempo disponível para a prática deve ser fundamental e todos os exercícios devem, sempre, ir ao encontro dos objetivos da aula. Então os PA posteriores não possuem esta divisão.

Na tabela construída para os PA, está secionada por colunas com os seguintes parâmetros: conteúdos da aula, objetivos específicos, objetivos operacionais/estratégias, esquema dos exercícios, a duração (do exercício e tempo total) e a hora (esta última coluna serve de apoio na gestão do tempo de aula).

Por último, cada PA contém um espaço de reflexão, na medida em que no término de cada aula, realizávamos uma análise retrospetiva, com o intuito de analisar os aspetos que correram bem e os que correram menos bem, realizando breves anotações sobre a prestação de alguns alunos, ou da turma em geral.

O PA revelou-se, inicialmente, uma ferramenta orientadora na gestão e seguimento das nossas aulas. Tentamos sempre seguir com o planeamento prévio, todavia, e face às circunstâncias decorrentes da aula, por vezes houve a necessidade de adaptar ou alterar condicionantes/variáveis dos exercícios. Esta situação ocorreu tanto para a turma em geral, como para cada indivíduo ou grupo de alunos, permitindo progressão na APZ dos conteúdos.

As alterações ou modificações no PA, não são sinónimo de má planificação ou má orientação, pois por vezes por mais planificados que estejam os exercícios, os alunos, pelas mais variadas razões, não conseguem alcançar os objetivos propostos para aquela aula. É da nossa competência conseguirmo-nos adaptar às situações inesperadas das aulas e tentar corresponder às necessidades dos alunos, em consonância com o plano. (Ver anexo G - Exemplo de um plano de aula).

3.1.2 Realização e Intervenção Pedagógica

> "(...) o papel do professor não se deverá resumir a um transmissor do conhecimento, mas sim a um catalisador de um processo de amadurecimento, isto é, um pedagogo, no sentido lado da palavra".
>
> Marques (2012, pág. 29)

Como nos refere Sorato, Huf e Miranda (2009), a reflexão da nossa intervenção é muito importante para a evolução das nossas capacidades como professores. Se, após, a lecionação da aula refletirmos sobre a nossa ação e sobre os acontecimentos da aula, conseguiremos evoluir e prestar uma melhor filosofia de ensino aos nossos alunos. No nosso caso, adotamos uma atitude reflexiva aula após aula, tendo sempre em vista a melhoria da nossa intervenção junto dos alunos.

A realização não depende somente do professor, dos alunos ou da escola, mas também dos recursos materiais e espaciais que possuímos. É necessário sermos flexíveis no que diz respeito aos espaços existentes e sermos capazes de os "transformar" tornando-se possível a lecionação da EF. Em algumas circunstâncias, tentou-se colmatar estas dificuldades, adaptando e construindo material didático para a lecionação das matérias de ensino. Por exemplo, na matéria de atletismo, especificamente nas corridas de barreiras (barreiras) e de estafetas (testemunhos) foram construídos materiais.

O trabalho pedagógico visa o aumento da motivação e participação dos alunos nas aulas de EF como ao longo da vida (Jacinto *et al.*, 2001, pág. 5). A qualidade da participação do aluno, deve ter repercussões positivas, profundas e duradouras, sendo definida por quatro princípios fundamentais (Jacinto *et al.*, 2001, pág. 5):

- "A garantia de actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros;
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efectivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles;

- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das actividades;
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, associando-a não só a melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades".

O sucesso do processo de E-A, não conhece uma receita perfeita, sendo necessário um reajustamento da intervenção do professor, com base numa ou mais metodologias de trabalho (Tozetto & Júnior, 2012). Para potenciar este processo é necessário selecionar as metodologias, métodos e estilos de ensino que contribuam para o desenvolvimento do aluno. A apresentação e consequentemente, a transmissão dos conteúdos, comportam uma via de comunicação entre professor-aluno. Na explicação e gestão, deve-se utilizar mais do que um estilo de ensino na mesma aula, se assim o entendermos, como foi referenciado anteriormente.

No que concerne aos estilos de ensino, Mosston (1966, citado por Gozzi & Ruete, 2006), reconheceu que existe uma relação entre professor-aluno, e representou os estilos de ensino, designado *Spectrum.* Este *Spectrum* "é uma teoria que analisa a estrutura de tomada de decisões em um comportamento de ensino e suas conexões" (pág. 117). Apresenta os estilos de ensino, separados pela barreira da descoberta: 1) comando; 2) tarefa; 3) recíproco; 4) autoavaliação; e 5) inclusivo. Este grupo de opções são caraterizados pela reprodução de conhecimentos (Gozzi & Ruete, 2006). Estes estilos de ensino promovem a "memória, identificação e classificação de conhecimentos adquiridos" (pág. 119). No entanto, existem outros estilos que "rompem" com este pensamento, ou seja, convida à produção de novo conhecimento, sendo eles: 1) descoberta guiada; 2) convergente; 3) divergente; 4) programa individual; 5) iniciativa do aluno; e 6) auto-ensino. Este grupo de estilos promove o "desenvolvimento da descoberta e criatividade de conceitos e a produção de novo conhecimento" (pág. 119). Em suma, o grupo que promove a produção de novo conhecimento, solicita ao aluno, "ir mais além dos dados já existentes, solucionando problemas, refletindo, inventando" (pág. 199).

Com base no exposto anteriormente, tentou-se utilizar as metodologias e métodos adequados às situações, bem como à turma. Foi um aspeto com grande carga de reflexão e trabalho, na procura por novos métodos de trabalho tentando adequá-los aos nossos alunos. Durante o EP utilizou-se, maioritariamente, os estilos de ensino que promovem a busca e produção de novo conhecimento, no entanto utilizou-se o estilo comando para controlar a turma (quando necessário), mas evitou-se a reprodução do conhecimento.

A nossa intervenção em ambas as turmas baseou-se essencialmente pelos mesmos objetivos, todavia os meios para alcançá-los foram diferentes, razão pela qual, ao longo do EP, adquiriu-se novos conhecimentos e experiências de trabalho. O facto de trabalharmos com ciclos, processos de ensino e idades distintas, possibilitou-nos uma maior aprendizagem e reajustamento da nossa intervenção junto dos alunos.

No que respeita à participação dos alunos nas tarefas e nas aulas, verificou-se que alguns demonstraram-se receosos ou desmotivados, em determinadas matérias de ensino. Para colmatar este problema, explicou-se a importância dos exercícios na melhoria das suas performances. Outra estratégia utilizada foi a colaboração dos alunos mais proficientes na inclusão e motivação dos alunos menos proficientes.

Segundo Godinho, Mendes, Melo e Barreiros (2007, pág. 38), definem o *feedback* por informação de retorno, por exemplo, quando um exercício ou movimento é executado demasiado rápido, a "informação de retorno não consegue chegar a tempo de promover a correção da ação". O uso do *feedback* foi evoluindo com o tempo, sendo que nas aulas iniciais a sua utilização foi menos recorrente e por vezes foi desprovido de conteúdo. Com a experiência e procura de mais informação sobre o tema, conseguiu-se fornecer *feedback* mais objetivo, permitindo ao aluno uma avaliação da sua prestação motora.

O *feedback* pode ser qualificado da seguinte forma: 1) descritivo; 2) prescritivo; 3) interrogativo; 4) aprovativo; 5) desaprovativo; e 6) específico. Os mais utilizados foram o descritivo, prescritivo, interrogativo e específico. Por exemplo, como a abordagem dos JDC foi abordado através do modelo de *TGfU*, um dos aspetos importantes deste modelo é a compreensão do alunos em relação ao jogo, e para avaliar esta questão, questionou-se os mesmos durante e após os exercícios.

Este tipo de ação, permitiu-nos perceber e analisar se o aluno compreendeu os objetivos e princípios inerentes à tarefa. Sabe-se que nos JDC, a tomada de decisão é um fator crucial para o sucesso da prestação do aluno, porém é difícil de analisar se o aluno tomou ou não a decisão mais correta. A sua saída motora pode não corresponder à intenção do aluno, sendo assim necessário questionar o mesmo e perceber qual seria a sua intenção.

Utilizou-se, ainda o *feedback* cinestésico, para abordar a ginástica de solo e aparelhos devido ao seu elevado risco de execução, sendo necessário a intervenção para manter a segurança dos alunos. Em específico nesta matéria, como forma de maximizar e potencializar as APZ dos alunos, bem como o relacionamento entre alunos, procurou-se incutir a importância das ajudas em ginástica, elaborando um dossier com a informação recolhida dos livros de Araújo (2005). Durante as aulas foram retiradas dúvidas e realizadas algumas demonstrações de como realizar a ajuda. Este documento permitiu, igualmente, que os alunos compreendessem os aspetos técnicos importantes para a execução os elementos, bem como os erros frequentes que devem evitar e as ações motoras predominantes no movimento.

No que diz respeito à afetividade, foi desde logo conseguida através do cumprimento das regras definidas no início do ano letivo, imperando o respeito mútuo, o sentido de responsabilidade e o espírito de entreajuda. Houve momentos que se teve de adotar uma postura mais rígida, de forma a marcar posição, contudo não passou de momentos pontuais nas aulas. Na turma do 11º ano, ocorreram mais momentos de rigidez da nossa parte, talvez pelo facto da turma ser composta por rapazes com idades entre os dezassete e dos dezanove anos. No entanto a relação entre professor-aluno foi positiva, ao longo do ano, não havendo qualquer tipo de atrito de ambas as partes.

No final de cada aula, destinou-se um tempo para a reflexão da mesma, no sentido de perceber quais as apreciações dos alunos em relação às suas prestações, fornecendo *feedbacks* sobre os seus comportamentos, no sentido de melhorarem para a próxima aula. Este espaço foi utilizado muitas vezes, para que o aluno com atestado médico ou outros alunos que não realizavam a componente prática, transmitissem a sua opinião sobre a aula em geral, focando-se nos aspetos positivos e aspetos a melhorar, dando exemplos concretos.

Devido ao atestado médico de um dos alunos, durante o primeiro e segundo períodos, tivemos de adotar um processo E-A, que contribuísse para o desenvolvimento do aluno. Em todas as aulas o aluno observava a aula, e no final teria de apresentar e/ou entregar uma reflexão sobre a mesma. Ao longo das aulas o aluno foi questionado sobre as suas observações e denotou-se APZ das observações realizadas. No entanto não pudemos avaliar a componente prática deste aluno.

Houve outros trabalhos complementares, sendo um deles de caráter prático, a organização de um torneio de JDC para a turma. Visto que o aluno não poderia se deslocar até às piscinas para observar as aulas de natação, solicitou-se que durante o tempo da aula ficasse na biblioteca a desenvolver o trabalho. No final, enviava o trabalho desenvolvido e orientou-se o aluno nas suas dificuldades. O resultado final foi positivo, o aluno demonstrou organização e empenho durante a realização do torneio. Durante o mesmo, foi necessário intervir nos jogos corrigindo alguns aspetos técnicos e táticos dos alunos.

Delimitação de Estratégias

A palavra estratégia é utilizada em muitas áreas da educação, e não só, visto que pode ser definida como determinadas ações "que os alunos concretizam com a finalidade de atingir objectivos específicos de aprendizagem" podendo ser reajustadas segundo o exercício proposto (Rosário, Núnez & González-Pienda, 2007, citado por Torres & Neves, 2010).

No que concerne à delimitação das estratégias, criou-se uma lista de possíveis estratégias que deveríamos adotar em cada matéria ou grupo de matéria. No entanto, na prática, teve-se de adotar e aplicar mais do que uma estratégia e avaliar qual ou quais as que mais de adequavam à turma e à matéria. Houve estratégias que resultaram com determinados alunos, em determinadas situações, no entanto com outros alunos, em contextos diferentes, os resultados não foram os esperados, provocando em nós uma busca permanente por estratégias alternativas.

Concretamente nos JDC, utilizou-se como estratégias, por exemplo, os jogos reduzidos e pré-desportivos, com caraterísticas de oposição, interceção e perseguição.

Realizou-se exercícios gerais, específicos e competitivos (como elementos motivadores), utilizando condicionantes ou não, fomentando o espírito de entreajuda, companheirismo, auto-superação e *fairplay*. Todos os exercícios foram trabalhados em situação de jogo, iniciando com situações menos complexas progredindo para as mais complexas, promovendo assim, situações contextualizadas, de modo a estimular os alunos. Organizou-se as tarefas de modo a que o aluno identificasse os seus erros e conseguisse corrigi-los, solicitou-se paralelamente, tarefas não-presenciais com o intuito de recolher informações para a próxima aula ou então como forma de consolidar os conhecimentos trabalhados.

Para além das estratégias utilizadas no decurso do nosso EP, definimos tarefas complementares para os alunos que não realizassem a componente prática, nomeadamente, funções de arbitragem nos jogos e registo de pontuação, relatório de aula focando pontos referidos pelo professor e colaboração na organização da aula. Estas foram utilizadas para a lecionação dos JDC, tanto para a turma individual como para a turma partilhada. A nossa intervenção durante as aulas e as tarefas a desenvolver pelos alunos que não realizaram a componente prática foram transversais às UDs das duas turmas, havendo ajustes conforme a turma lecionada.

No que respeita às estratégias gerais, específicas e tarefas dos alunos que não realizaram a componente prática na UD Politemática foram semelhantes às dos JDC, contudo devido às especificidades de cada matéria foram indispensável introduzir novas estratégias gerais. A componente lúdica, está bem patente em todas as matérias, pois segundo Alves, Rufino e Ribeiro (2011) o jogo e a brincadeira são essenciais para o percurso de "vida em direção à aprendizagem e humanização", tornando-se um veículo "facilitador do desenvolvimento" dos alunos.

Durante as aulas, e para além destas estratégias definidas, utilizou-se outras ao longo do ano letivo. Na parte da gestão do tempo de aula e do material, visto não conseguirmos começar a aula dentro do horário estipulado, optou-se por montar o material antes do início da aula, ou então de solicitar a montagem do material pelos alunos que não iam realizar a aula. Este método de trabalho contribuiu para uma maior responsabilização dos alunos que não realizavam a parte prática, bem como os que chegavam cedo à aula. Verificámos que com o passar do tempo, um grupo de alunos

competia para ver quem chegava mais cedo à aula, e consequentemente estavam predispostos a serem os colaboradores na montagem do material.

Na explicação de alguns exercícios, solicitou-se a participação do(s) aluno(s) mais proficiente(s) para a sua demostração e posteriormente a sua ajuda aos alunos com maiores dificuldades. Esta tarefa contribuiu para a união da turma, bem como o desenvolvimento do espírito de entreajuda, de responsabilidade, respeito pelo próximo e de *fairplay.*

A definição dos grupos foi outra vertente importante na melhoria do processo de E-A de todos os alunos da turma. Agrupou-se de forma homogénea e heterogénea, consoante a nossa intencionalidade, este método foi utilizado em todas as matérias de ensino lecionadas.

A matéria onde os alunos se demonstram-se menos motivados e com grandes dificuldades foi na Dança, tendo sido uma tarefa árdua a elaboração e realização de exercícios motivantes para os alunos. Inicialmente foi necessário intervir e realizar os exercícios com os alunos, demonstrando que qualquer movimento ou ação pode ser considerado Dança e que não é preciso "saber dança" para se dançar. Outra das estratégias utilizadas foi a utilização de músicas conhecidas pelos alunos, bem como a utilização de movimentos criativos, por exemplo o jogo do espelho, onde um aluno realizava um movimento e o colega imitava. Após a aplicação destas estratégias verificou-se que os alunos estavam motivados para as aulas, pois no final da aula, estes continuavam na aula a realizar movimentos de Dança. No entanto houve outro obstáculo para ultrapassar, o contato com o colega, e para ultrapassar este desconforto, optou-se com realizar exercícios e demonstrar alguns passos, onde interagiu-se com os alunos, demonstrando à-vontade.

3.1.3 Controlo e Avaliação

> "A avaliação é um compromisso entre professor e alunos. (...) Com a avaliação é possível avaliar habilidades e conhecimentos de uma forma continua ao longo do processo de formação ou no final de cada ciclo de aprendizagem e deve funcionar como um indicador de sucesso".
>
> Batalha (2004, pág. 153)

A avaliação foi um dos aspetos do EP que mais reflexão e debate houve, pois tentou-se avaliar os alunos de forma global e não somente com o resultado final. O nosso objetivo foi avaliar o progresso dos alunos, tentando ser o mais justos possíveis nas notas atribuídas. Outro aspeto importante que durante todo o EP tentou-se incutir nos alunos foi a reflexão das suas prestações durante as aulas, bem como a possibilidade de se autoavaliarem e justificarem a nota.

No final de cada aula, proporcionou-se quase sempre um espaço para debate e reflexão da aula, onde os alunos puderam intervir e dar a sua opinião sobre a mesma. Questionou-se os alunos sobre as suas performances na aula, levando-os a compreender os aspetos positivos (que deveriam continuar a ocorrer), bem como os aspetos que deveriam melhorar. No que concerne à autoavaliação, no final de cada período, destinava-se um tempo para que os alunos pudessem realizar a sua autoavaliação e justificar a sua razão.

Mais concretamente esta foi dividida em três momentos: a AD, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Estes momento são referidos no Decreto-Lei nº 139/12 de 5 de julho de 2012, dando ênfase que a avaliação da APZ dos alunos envolve estes momentos descritos anteriormente.

Segundo o PNEF (Jacinto *et al*, 2001, pág. 27), a avaliação deve "contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF (...)". De acordo com o exposto, tentou-se criar condições para que os alunos compreendessem quais os critérios de avaliação e respetivas percentagens para a obtenção do sucesso escolar na disciplina lecionada.

No que se refere aos critérios de avaliação definidos pela escola, nas turmas lecionadas, foram um pouco distintas, visto que uma turma pertencia ao 3º ciclo (9º ano) e a outra a um curso profissional (11º ano). Posteriormente, apresenta-se os respetivos domínios e percentagens dos dois ciclos.

Na avaliação formativa foi elaborado uma ficha, onde contemplava os nomes do alunos, bem como os meses do ano letivo e os respetivos dias que tinham EF (Anexo H). Esta avaliação teve valores diferentes para ambas as turma, na medida em que o 9º ano os valores variavam entre o 0-100 pontos, enquanto no 11º ano era avaliados de 0-20 pontos.

No domínio psicomotor os alunos do 9º ano foram avaliados nas seguintes componentes: AD (10%), Avaliação formativa (40%), avaliação sumativa (10%), fichas de avaliação/trabalhos/questão aula (20%) e nas atitudes e valores (20%).

No que respeita as atitudes e valores foram avaliados, durante todo o ano, nos seguintes componentes: responsabilidade (10%), autonomia (3%), intervenção (5%) e sociabilidades (2%). No mesmo domínio, mas na turma do 11º ano, as componentes foram as mesmas, no entanto a percentagem atribuída foi distinta: responsabilidade (6%), autonomia (6%), intervenção (6%) e sociabilidades (2%).

A avaliação formativa foi realizada após o término de todas as aulas lecionadas, sendo atribuída uma nota à prestação e comportamento do aluno na mesma. Os alunos que não realizavam a parte prática da aula, faziam um relatório da mesma. Este relatório apenas foi aplicado no início do nosso EP, e posteriormente não se aplicou a mais nenhum aluno, pois não era nosso objetivo que os alunos apenas relatassem os exercícios das aulas, mas sim que compreendem os pressupostos de cada aula. Então, os alunos que não realizavam a aula, tinham de observar, por exemplo, os erros mais frequentes e sugerir sugestões/propostas para ultrapassar ou melhorar um determinado aspeto, tentando contribuir para o seu processo de E-A.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada período, não na última aula, mas sim nas últimas semanas do período, contudo no 11º ano, esta avaliação foi realizada no final de cada módulo lecionado. A opção de realizar a avaliação sumativa nas últimas semanas (9º ano) e não nas últimas aulas, adveio da necessidade de comprometer os alunos a se esforçarem em todas as aulas e de não pressionar os

mesmos para a "avaliação na última aula". Esta estratégia prevenia situações inesperadas, por exemplo, se um aluno na última aula estivesse doente não realizava a avaliação sumativa, ficando assim prejudicado.

Os exercícios elaborados para a avaliação sumativa estavam de acordo com os objetivos do PNEF (Jacinto *el al*, 2001) e com os exercícios realizados ao longos das aulas. Esta avaliação foi a súmula ou ponto da situação de todas as informações referentes à avaliação que fizemos ao longo do período e ano letivo.

A avaliação formativa ajudou-nos a orientar a progressão dos alunos, nos exercícios, bem como nos comportamentos dos mesmos. Com planeamento realizado e com a reflexão da avaliação formativa ao longo das aulas, contribuiu para ajustarmos os conteúdos e progressões de APZ aos alunos.

Um dos aspetos debatidos e discutidos ao longo do EP, com a colega de estágio, bem como com os orientadores, foi a avaliação das atitudes e valores. Quando deparamo-nos com esta avaliação foi-nos um pouco difícil separar "os alunos" nestes três domínios.

Com esta experiência e reflexão, pretendemos melhorar a nossa intervenção na escola e junto dos alunos, no que diz respeito à avaliação. Sabemos, segundo Batalha (2004, pág. 154) que "a avaliação assume um papel decisivo no processo ensino-aprendizagem e prioritariamente serve para adequar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, respeitando a individualidade de cada aluno e preferencialmente compensando as desigualdades em vez de as acentuar". Com base no exposto tentaremos respeitar as necessidades de cada aluno e proporcionar-lhes o melhor processo de APZ possível, também através do planeamento, intervenção, estratégias e avaliação.

3.2 Assistência às Aulas

Introdução

> "O processo de supervisão pedagógica, quer se situe nas condições simplificadas ou no estágio de prática pedagógica, constitui um dos factores de importância fundamental na formação dos professores".
>
> Piéron (1996, pág. 10)

A atividade de assistência às aulas teve como pressuposto a observação de 20 aulas ao longo do EP, tanto à colega de estágio como a um professor da escola. Esta tarefa permitiu-nos desenvolver e trabalhar a nossa capacidade de recolher informações através da observação e consequentemente contribuir para a nossa intervenção pedagógica. É uma ferramenta que ajuda, tanto o observador como o observado a melhorar, ou seja, o observador identifica caraterísticas positivas e menos positivas podendo alterar e a adotar as estratégias observadas, e o observado fica com informações sobre o seu comportamento e dos alunos, podendo refletir sobre os dados recolhidos.

O processo de observação engloba um objetivo, a utilização de uma metodologia e posteriormente uma reflexão. Segundo Sarmento (2004), a observação "constitui um instrumento de aprendizagem, mas também um meio para os profissionais actuarem criticamente sobre os comportamentos". Deve ser um ato consciente e metódico, que se deve treinar e melhorar. Segundo Aranha (2005), "quem não sabe observar não consegue analisar, avaliar nem identificar erros, os seus, os dos seus alunos ou os dos seus atletas e, por conseguinte, não consegue melhorar prestações, ou seja, não evoluí". O ato de observar serve para recolher informações sobre os comportamentos dos observados, obrigando-nos (observadores), a um "(…) cuidado particular na direccionalidade do olhar bem como na terminologia utilizada para descrever esses mesmos comportamentos" (Sarmento, 2004). Ferreira (2004) refere-nos, igualmente, que o problema da observação é saber "qual deverá ser o foco da atenção" do observador. Reforçando a citação anterior, Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga e Ferreira (1990), afirmam que a observação é um sistema de recolha de dados, que são

passíveis de classificar, visto que têm "suporte visível, verbal e motor".

A observação por vezes não é um processo neutro ou totalmente objetivo, na medida em que a presença do observador é um dos maiores obstáculos do processo, o que poderá influenciar os comportamentos do observado (Sarmento, 2004). O facto do professor saber que está a ser observado, possivelmente condicionará os seus comportamentos, dificultando a precisão dos dados. Especificamente, durante a prática letiva quando se realizou as observações, sentíamo-nos "pressionadas" e tentou-se proceder da melhor forma, no entanto com o decorrer das observações, esta sensação foi desvanecendo, tornando-se trivial.

O processo de observação não foi de fácil realização, visto que tivemos dificuldades em selecionar a informação que queríamos analisar, bem como a influência de outras variáveis externas ou outras circunstâncias do momento. Então para que a observação fosse realizada de forma coerente e funcional, Sarmento (2004), diz-nos que: 1) devemos decidir o que observar; 2) decidir que comportamentos observar e defini-los; 3) Identificar e selecionar o sistema de observação que se pretende; 4) verificar a sua fiabilidade de observação; 5) operacionalizar a ficha de registo; e 6) analisar os dados recolhidos. Após análise dos parâmetros descritos por Sarmento (2004), foi possível elaborar uma ficha de observação, bem como a sua aplicação prática no contexto de aula. A elaboração da ficha teve em conta o PNEF (Jacinto, *et al*., 2001) e os critérios que pensamos ser pertinentes observar.

É fundamental termos a noção que o processo de observação tem as suas limitações, nomeadamente a seletividade dos aspetos observados, que não vão corresponder a uma realidade absoluta. Confirmando o que anterior foi referido, Sarmento, *et al* (1990), afirmam que " (…) qualquer processo cognitivo comporta alguma selectividade, alguma subjetividade, que não pode ser anulada".

No que concerne aos objetivos da atividade, para os professores estagiários, estes foram: 1) observar um conjunto de aulas utilizando como instrumentos uma ficha de observação e o registo anedótico, que recolhessem informações pertinentes para a melhoria do nosso processo de E-A; 2) analisar criticamente os resultados obtidos e dar sugestões de melhorias; e 3) contribuir positivamente para o desempenho futuro dos professores.

Metodologia

Prudente, Garganta e Anguera (2004, pág. 52), afirmam que o processo de observação é:

> "um procedimento a articular uma perceção deliberada da realidade manifesta com a sua adequada interpretação, captando o seu significado, de forma que mediante um registo objectivo, sistemático e específico da conduta gerada de forma espontânea num determinado contexto, e uma vez que se tenha submetido a uma adequada codificação e análise, nos proporciona resultados válidos dentro de um marco especifico de conhecimento".

No que diz respeito às observações propriamente ditas, realizou-se 10 observações à colega de estágio e 10 observações ao professor experiente da escola. Estas observações foram realizadas ao longo do ano letivo, com as mesmas turmas, mas abarcando matérias diferentes (desde JDC, atletismo, orientação, natação e ténis de campo). Tentou-se registar um maior número de matérias, com o intuito de conseguirmos analisar, de forma geral, o processo educativo e de gestão de aula.

Mais especificamente das dez aulas observadas do professor experiente, observou-se as seguintes matérias: atletismo, natação e ténis de campo. Relativamente às aulas observadas da colega estagiária, foram igualmente dez, no entanto observou-se as seguintes matérias: JDC, Ginástica, Dança, Natação e Ténis de Campo.

Devido ao grande leque de sistemas de observação existentes na literatura, tivemos dificuldades em selecionar uma ou mais fichas de observação. Assim sendo decidiu-se em primeiro lugar, fazer um conjunto de observações através de "olhómetro" (*Eyeballing)* e do "registo anedótico" e posteriormente elaborou-se uma grelha de registo de observação que fosse ao encontro do que achávamos pertinente observar.

Como foi referido anteriormente, numa fase inicial, utilizou-se o método de registo anedótico, onde foi registado os indicadores que nos pareceram importantes. Concluiu-se que os indicadores observados tinham por base as seguintes variáveis: estruturação da aula, comunicação, organização de gestão da aula, clima, empenhamento motor específico dos alunos, intervenção pedagógica e controlo,

conteúdos da aula, disciplina dos alunos.

É fundamental que este processo de assistência às aulas tenha um carácter utilitário, para quem é observado e para quem é o observador. Por isso procurou-se criar um instrumento que contemplasse categorias de observação pertinentes e que fossem ao encontro dos objetivos definidos.

Assim, através destas variáveis, construiu-se uma análise global das aulas observadas reunindo um conjunto de indicadores que foram a base da ficha de observação, e que nos pareceram os mais adequados para a nossa observação, assim sendo estas variáveis foram classificadas de 1 a 3, onde o 1 corresponde a "não se verifica", o 2 "verifica-se" e o 3 "verifica-se muito".

Para que o preenchimento e análise dos dados recolhidos fosse o mais concreto possível, filmou-se algumas aulas com o intuito de recolher o maior número de informação sobre os indicadores delineados. Estas filmagens também contribuíram para que nós estagiários, visualizássemos a nossa intervenção juntos dos alunos, e refletir sobre os comportamentos que tínhamos e verificar (caso fosse possível no vídeo) os comportamentos dos alunos (comportamento apropriados, fora da tarefa e/ou de desvio).

Com base na observação inicial e nos problemas identificados construiu-se uma ficha de observação com a respetiva justificação (Anexo I), com as seguintes categorias:

a) **Estruturação da aula**

1. A aula inicia-se com um aquecimento geral e específica dos conteúdos a serem abordados;
2. A aula é composta por uma parte fundamental, onde são trabalhados os conteúdos presentes no programa;
3. Reserva uma parte final da aula para o retorno a calma, e para um espaço de debate/reflexão;
4. Gere de forma adequada, o tempo para a realização das tarefas.

Neste existem 4 itens, que dizem respeito ao plano de aula e ao tempo que é despendido para este. A nosso ver, é importante que o plano de aula esteja coerente e

que seja progressivo, de forma a se proceder corretamente. Ou seja, tem de existir uma parte de iniciação, como forma de aquecimento adequado aos conteúdos que vão ser abordados e tendo em conta outros fatores (fisiológicos e metodológicos). Posteriormente a parte da aula, onde será realizado os exercícios / tarefas com o intuito de atingir os objetivos específicos para aquela aula (é claro, que têm de estar de acordo com o PNEF). Por fim, e não menos importante a parte final da aula, serve como retorno a calma e deve ser encarada como forma de reflexão dos conteúdos que foram abordados. Para que o plano seja equilibrado, tem de haver uma coerência entre o tempo despendido para cada parte do plano de aula.

b) **Comunicação**

1. Recorre a exemplos concretos nas suas explicações;
2. Explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara;
3. Utilização de uma linguagem técnica;
4. Procura perceber se os alunos compreenderam a tarefa.

Nesta categoria pretendemos observar como o professor transmite os conteúdos e os objetivos aos alunos e se estes compreendem ou não. Esta subdividida em 4 parâmetros, numa primeira fase verificar se o professor utiliza uma linguagem clara e técnica, se recorre a exemplos para clarificar os alunos e por fim se tentar perceber se os alunos perceberam o que lhes foi solicitado. Para além de avaliar a estrutura da aula, a comunicação é a base para todo o processo de ensino aprendizagem visto que, se ocorre uma falha durante o mesmo, compromete o desenrolar da aula. Esta serve como forma de levar os alunos "visualizarem" e compreenderem os exercícios, para posteriormente executarem.

c) **Organização e Gestão da aula**

1. Tem os materiais e equipamentos preparados para a aula;
2. Apresentação dos objetivos de forma clara;
3. Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas;
4. Cumpre com o tempo de aula;
5. Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas.

Não basta planear muito bem uma aula (no papel), se na prática tal não ocorre. Por exemplo, montagem do material já deve estar organizada, contribuindo assim para uma boa gestão de tempo de aula e do tempo de empenhamento motor. Verificar se o observado apresenta os objetivos de forma clara, facilitando a compreensão por parte do aluno. Um aspeto que nos parece importante é o recurso a um possível plano b, ou seja, caso ocorra alguma situação inesperada, o professor consegue se adaptar às novas circunstâncias. Outro aspetos fundamental é o cumprimento do tempo total da aula, bem como verificar se os alunos perceberam o que é para fazer e se estão a executá-lo bem.

d) **Clima**

1. Estimula e encoraja a participação dos alunos;
2. Trata os alunos de forma equitativa;
3. Encoraja o respeito mútuo, honestidade e integridade na aula;
4. Disponibiliza FB construtivo;
5. Promove a auto-avaliação e da autonomia;
6. Satisfação dos alunos;
7. Facilita a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas.

Esta é a categoria, com talvez maior importância, no que diz respeito à motivação dos alunos e o entusiasmo para aulas futuras. Uma componente relevante que devemos incutir nos aluno é a auto-avaliação e a sua autonomia, tanto nos exercícios como durante as aulas (sempre sob o controlo do professor), bem como o respeito e honestidade, valores devem ser transmitidos aos alunos, para uma formação integral e global. A forma como o professor gere a aula, este deve ter cuidado em tratar todos os alunos de forma igual, para não haver atritos entre professor – aluno, como aluno – aluno. Umas das melhores formas do aluno estar motivado, bem como proporcionar um bom desenvolvimento, é através do feedback que o professor lhe fornece. O professor nunca deve esquecer de tornar as aulas estimulantes e uma das melhores formas é realizar exercícios lúdicos com ou não o carater lúdico

e) **Empenhamento Motor Específico**

1. Evolução na APZ das tarefas propostas;

2. Utiliza estratégias que potenciem o tempo de EM específico;
3. Procura eliminar os tempos de espera;
4. Utiliza os exercícios complementares;
5. Diminui os tempos de transição entre tarefas.

Esta subdividida em 5 itens, sendo estes: evolução na aprendizagem das tarefas propostas; utiliza estratégias que potenciem o tempo de EME; procura reduzir os tempos de espera; aplicação de exercícios complementares; e diminui os tempos de transição. Visto que a disciplina tem vindo a sofrer uma diminuição da carga horária, é cada vez mais importante que o tempo programa seja utilizado da forma mais eficaz possível, de forma a rentabilizar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. E para que tal aconteça, existem e devem ser adotadas estratégias que potenciem o tempo de empenhamento motor, seja com exercícios complementares (que contribuam para os objetivos propostos), seja com a diminuição dos tempos "mortos" das aulas.

f) **Intervenção Pedagógica e Controlo**

1. Visão periférica e o controlo dos alunos;
2. Tem em conta, as características dos alunos na constituição dos grupos;
3. Consegue a confiança e respeito dos alunos através da sua intervenção;
4. Consegue uma explicação clara para os alunos da execução que é pretendida para a tarefa;
5. Posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas;
6. Preocupa-se com a utilização de feedback;
7. Adota um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos para a tarefa;
8. Preocupação com a segurança dos alunos.

Neste quadro de observação, podemos verificar ou não as competências e a forma como o professor atua e comunica perante a turma. Consideramos importante analisar se este controla a turma, no que diz respeito a ter uma visão periférica, se adota um estilo de ensino adequado à turma e se consegue explicar de forma clara e objetiva. Durante a leccionação da aula, se tem em consideração das caraterísticas dos alunos (por exemplo: quando forma os grupos), se consegue transmitir confiança e

incentivar os alunos.

g) **Conteúdos da aula**

1. Relevância dos conteúdos;
2. Domínio dos conteúdos;
3. Sequências dos conteúdos.

Neste quadro de observação, podemos verificar ou não as competências e a forma como o professor atua e comunica perante a turma. Consideramos importante analisar se este controla a turma, no que diz respeito a ter uma visão periférica, se adota um estilo de ensino adequado à turma e se consegue explicar de forma clara e objetiva. Durante a leccionação da aula, se tem em consideração das caraterísticas dos alunos (por exemplo: quando forma os grupos), se consegue transmitir confiança e incentivar os alunos.

h) **Disciplina dos alunos**

1. Comportamentos apropriados;
2. Comportamentos fora da tarefa;
3. Comportamentos de desvio.

Os alunos por vezes não são objeto de estudo, aquando da realização da ficha de observação e observação propriamente dita. Estas são tão ou mais importantes, que apenas examinar a prestação do professor, pois o ensino deve ser centrado no aluno e não no professor. Por isso é necessário que o este consiga manter o controlo da turma e que todos estejam focados na tarefa e se empenhem, com o intuito de 15melhorar as suas performances. Logo, definimos se havia ou não comportamentos apropriados, fora da tarefa e/ou comportamentos de desvio como forma de tentar avaliar a conduta dos alunos.

No registo na ficha de observação, do observado, salvaguardou-se a confidencialidade dos mesmos, codificando-os em professor A (experiente) e professor B (estagiária). No término de cada aula observada, procedeu-se a uma reflexão, junto do

observado B, facultando dados para uma melhoria na sua intervenção pedagógica.

Os dados recolhidos foram posteriormente analisados e confrontados, tendo sido realizada uma reflexão sobre os mesmos, tendo em conta os aspetos distintos entre os professores A e B.

Resultados e Discussão

No que concerne aos resultados obtidos, realizou-se uma análise global dos dados obtidos, em todas as categorias, em ambos os professores observados. Esta análise crítica permitiu-nos recolher informações pertinentes tanto do professor experiente como da colega de estágio. Esta tarefa contribuiu para uma mútua APZ (com a colega de estágio) e troca de experiências e formas de trabalho, alargando as nossas capacidades de observação e atuação junto dos alunos.

Assim sendo, na estruturação da aula ambos os professores estruturam bem as suas aulas, no entanto foi possível verificar que o professor experiente realizou sempre, no final da aula, uma reflexão sobre a mesma e dos conteúdos abordados, bem como conseguiu gerir melhor o tempo dos exercícios. Este último ponto, no que diz respeito à estruturação da aula, foi aquele que nós tivemos mais dificuldades, no entanto com a ajuda dos professores cooperantes e com a experiência (ainda que diminuta) conseguimos dominar este item.

No caso da comunicação, as estratégias observadas do professor experiente contribuíram para o desenvolvimento da nossa capacidade de transmitir os conhecimentos de forma clara e ao mesmo tempo técnica.

Na organização e gestão da aula concluiu-se que o professor A, possui maior flexibilidade de intervenção, perante situações inesperadas, contudo devido à nossa inexperiência tivemos algumas dificuldades em recorrer a "planos b", no início do EP. Um dos aspetos que, futuramente, pretendemos melhorar é a explicação dos objetivos no início da aula, pois concordamos ser importante para a estruturação dos conhecimentos do aluno.

No que concerne ao clima, um dos aspetos diferenciadores do professor experiente, do principiante é a disponibilização do *feedback*, não que nós não tenhamos

utilizado, mas pudemos observar que o professor experiente utiliza com mais frequência. Em certas circunstâncias, o nosso "*timing*" de disponibilização do *feedback* não foi o mais correto e a duração do mesmo, por vezes, foi muito longa, enquanto o professor experiente foi "cirúrgico" no *feedback* transmitido.

No parâmetro do empenhamento motor específico, verificou-se que o professor experiente conseguiu diminuir os tempos de espera, de transição entre tarefas e utilizou, sempre que necessário, exercícios complementares, potencializando o empenhamento motor e a evolução das APZ dos alunos. As estratégias utilizadas por este, foram aplicadas nas nossas aulas, constituindo uma mais-valia no nosso processo de estágio.

Relativamente à intervenção pedagógica e controlo da aula, a observação realizada ao professor experiente contribuiu, e muito, para o nosso desenvolvimento como docentes. Após as observações refletiu-se sobre os dados recolhidos, tentando "absorver" o máximo de informação possível. Ao longo das aulas lecionadas, tentou-se adotar algumas estratégias observadas na aula do professor experiente, no entanto nem todas as estratégias foram bem sucedidas na nossa turma. Razão pela qual, pudemos afirmar que as estratégias adotadas dependem das caraterísticas do professor, bem como dos alunos da turma.

O professor experiente, nos conteúdos da aula e na disciplina dos alunos, dominou-os com maior facilidade que nós, visto que conseguiu utilizar e selecionar estratégias para que, a sequência dos mesmos, tivesse lógica sem perder de vista o objetivo da aula. Perante situações de comportamentos de desvio e fora da tarefa dos seus alunos conseguiu, mais rapidamente, solucionar o problema o que para nós foi um pouco mais difícil resolvê-los. Contudo, utilizou-se estratégias para ultrapassar este problema e a observação das aulas do professor da escola, contribuiu para colmatar este problema.

Como já foi referido anteriormente, as observações ao professor experiente proporcionou-nos momentos de APZ e de troca de experiências e ideias, possibilitando a evolução da nossa prática pedagógica. E as observações à colega de estágio permitiu que trocássemos impressões sobre a sua prestação e os comportamentos dos alunos. A filmagem das aulas possibilitou a análise, não só dos professores observados, mas da nossa prática docente e identificar os nossos pontos fortes e os pontos que temos de

melhorar (visualização das filmagens realizadas pela colega de estágio).

São estas sinergias que permitem que o professor evolua e que melhore a sua intervenção junto dos alunos. Não foi somente ao nível dos aspetos técnicos que nos ajudamos, mas também ao nível de procurar e selecionar estratégias, para ultrapassar as dificuldades sentidas com alguns alunos, bem como conseguir motivá-los.

Sabemos que a observação é uma ferramenta importante para a nossa intervenção e evolução na área da educação, no entanto sentimos dificuldades em operacionalizar esta tarefa. Desde os indicadores que iríamos observar, como observar, a seleção da ficha de observação, a definição dos critérios, se o registo seria realizado no momento de aula e/ou com utilização do vídeo, até a análise dos dados recolhidos. Esta capacidade (de observação) requer trabalho árduo e muito treino, no entanto consideramos uma mais-valia para o nosso processo de EP, visto que proporcionou-nos APZ múltiplas.

Concluímos que os conhecimentos e a experiência dos docentes experientes foram uma mais-valia no nosso percurso de EP. No entanto poderíamos ter observado mais aulas ao longo do estágio, com o intuito de "beber" mais conhecimento prático do professor experiente, bem como observar aulas de outros professores da escola. Sabemos que algumas limitações se colocaram ao longo deste processo, principalmente a elaboração da ficha de observação e questões temporais.

Capítulo 4

Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

Esta atividade foi planeada e organizada tendo como propósito ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre a comunidade escolar, ou seja, entre os alunos, professores e funcionários. Assim sendo, desenvolveu-se à semelhança dos últimos 2 anos o evento caraterizado por um conjunto de atividades desportivas, artísticas e de conhecimentos dos alunos, denominado "III Olimpíadas Brazão de Castro". Tendo por base o PEE da Escola dos procurou-se ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores deste mesmo projeto, tais como a promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento como o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade. Para a realização desta atividade obtivemos a cooperação de empresas e instituições públicas, algumas delas locais.

4. Atividades de Integração na Comunidade Escolar

4.1 Planeamento da Atividade

Para esta atividade decidiu-se organizar uma atividade que tem sido desenvolvida ao longo dos últimos 2 anos, as Olimpíadas Brazão de Castro, pois o *feedback* dos docentes, não-docentes e discentes é muito positivo e por identificarmos um enorme valor formativo, educativo e social para a comunidade escolar.

De acordo com Rosa, Santos, Drews e Sawitzki (2011), as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola (atividade desportiva, um jogo recreativo ou a elaboração e participação em eventos) têm a função de, proporcionar ao aluno algo mais para a sua APZ, como por exemplo, a sociabilização, o aumento da autoestima e a aquisição de conhecimentos de interesse para sua formação pessoal. É muito importante proporcionar ao aluno atividades em que estes possam socializar, cooperar, trabalhar em equipa, respeitar os colegas, como também, incutir valores que são cada vez mais importantes na nossa sociedade, no que diz respeito às relações pessoais.

Na seleção das atividades e temáticas teve-se em conta o PEE (2010), do que diz respeito aos princípios orientadores deste mesmo projeto e considerou-se que a promoção do espírito de equipa, cooperação e entreajuda são competências que poderão beneficiar todo o processo de E-A e, deste modo pretendeu-se desenvolver esta atividade de acordo com esses pressupostos.

A atividade teve como objetivos: 1) desenvolver um conjunto de atividades que envolvam a participação de toda a comunidade escolar; 2) ir ao encontro dos objetivos preconizados tanto no PEE como no PNEF, no que concerne à criação de hábitos de vida saudável, ao desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e à promoção da interatividade entre a escola e a comunidade, através dos apoios solicitados; e 3) promover capacidades de superação, cooperação e espírito de equipa. Uma vez que um dos objetivos da atividade foi integrar a comunidade escolar, decidiu-se que as equipas participantes seriam constituídas por 6 elementos, nos quais 5 alunos e 1 professor ou funcionário. Neste sentido, em todos os jogos solicitou-se a colaboração dos 6 elementos, promovendo o espírito de equipa e a colaboração.

A divulgação realizou-se através da elaboração: de um cartaz com as principais informações relativamente à atividade (Anexo J), de uma circular que passou por todas as turmas e de uma ficha de inscrição (Anexos K e L, respetivamente), de modo a facilitar o processo de inscrição. Também afixou-se 4 cartazes: na sala de professores, no placar informativo do piso 0, no bar dos alunos e na vitrine da porta principal do edifício. Por fim criou-se um evento no *Facebook* de modo a divulgar a atividade através das redes sociais, incluindo o cartaz da atividade e principais informações.

A atividade intitulada "III Olimpíadas Brazão de Castro", realizou-se na própria escola, no dia 3 de abril do corrente ano, entre as 15h00 e as 18h00. Para enriquecer a atividade, contatamos várias entidades, com o objetivo de angariar patrocínios, tanto para o lanche convívio como para a atribuição dos prémios às equipas vencedoras. E solicitou-se a participação de uma professora de aeróbica.

Sendo uma atividade realizada maioritariamente no espaço exterior, esta dependia das condições climatéricas. De forma a não comprometer a realização da atividade, definimos um plano alternativo para estas mesmas atividades. Na realização do *Peddy Papper*, apenas sofria uma alteração, visto ser necessário os alunos se deslocarem ao portão da escola. Então, seria reposta noutro ponto da sala multidisciplinar. Na realização dos jogos, sofriam uma alteração do espaço, sendo realizados dentro do ginásio.

4.2 Realização da Atividade

A realização desta atividade contou com várias etapas de organização, desde o planeamento e divulgação da mesma, seleção dos jogos, recrutamento de voluntários para a atividade, angariação de prémios, distribuição das fichas de inscrição aos professores de EF, entre outras tarefas. Relativamente à data de realização da atividade, esta sofreu alteração, visto que no mesmo dia estava marcada outra atividade curricular, não causando transtorno na organização.

Devido à grande adesão dos participantes e dos objetivos delineados pelo núcleo de estágio (NE) para esta atividade, tanto as equipas como os jogos tiveram como objetivo primordial a interação positiva de toda a comunidade escolar, bem como a

promoção do espírito crítico, estético, cultural e científico dos alunos. Tendo em conta o exposto anteriormente, realizou-se jogos de destreza geral e de conhecimento que apelasse à participação de todos os elementos da equipa, permitindo uma participação ativa dos mesmos.

Nas semanas antecedentes à atividade, elaborou-se um documento onde constavam as regras dos jogos, a organização do espaço, o material necessário em cada estação e a elaboração das fichas de equipa. Elaborou-se igualmente uma ficha de controlo para cada estação, onde constava os nomes das equipas e a respetiva pontuação ou tempo e no verso da ficha estava as regras da estação (com o objetivo de facilitar o trabalho dos voluntários).

Dentro dos jogos de conhecimentos, jogo do *Peddy Paper*, optou-se pelas seguintes disciplinas: matemática (problemas matemáticos e jogo do *Sudoku*), história (história de Madeira), geografia (capitais da europa) e inglês (vocabulário e traduções). No concernente à disciplina de EF realizou-se exercícios diversos, nomeadamente o jogo da precisão, do transporte com o colega, da mímica, do pé atado e do trinta e um. Para que fosse possível pontuar nos jogos, todos os elementos da equipa tinham de participar, sabendo que os jogos cooperativos são a combinação das atividades de pessoas ou grupos, trabalhando em união para alcançar objetivos comuns, onde o sucesso individual também é o sucesso coletivo e vice-versa. Estes jogos favorecem a empatia, a estima e o diálogo franco entre os jogadores (Medeiros, Camargo & Júnior, 2004).

Relativamente aos recursos necessários para a realização desta atividade, utilizou-se o campo polidesportivo, o ginásio, a sala multidisciplinar, o bar dos alunos, a entrada da escola, a biblioteca e o balcão da telefonista. A atividade teve uma duração de 3 horas e solicitou-se a colaboração de outros alunos, colegas de curso, professores e funcionários da escola. Contamos com 7 colaboradores durante a atividade, sendo de realçar a participação de 6 alunos da escola, e um colega de curso. Para além dos recursos descritos, foi necessário organizar o material geral das estações e do *Peddy Papper*, designadamente fichas de equipa, fichas de controlo das estações, aparelhagem, microfone, computador, mesas, cadeiras, arcos, cones, bolas, apitos e cronómetros.

Devido ao elevado número de equipas, decidimos dividi-las, realizando os jogos de destreza geral e de conhecimento separadamente, mas em simultâneo. Esta estratégia

permitiu-nos rentabilizar o tempo de prática dos alunos, diminuindo os tempos de espera. Durante toda a atividade um dos alunos da escola colocou música criando assim um ambiente positivo, tanto para quem estava a participar como para quem estava a assistir.

No término das atividades, deu-se início a aula de aeróbica lecionada pela professora Helena Gomes, com o intuito de colocar todos os participantes e espetadores a realizar exercício físico. Este tempo foi utilizado para apurar os vencedores da atividade. No final da aula de aeróbica procedeu-se a entrega de prémios sendo presidida pelo Presidente da Direção Executiva.

4.3 Controlo e Avaliação

A ação de Intervenção na Comunidade Escolar, denominada " III Olimpíadas Brazão de Castro", realizou-se no dia 3 de abril do corrente ano, envolveu cerca de 130 pessoas. Participaram 19 equipas, que concerne num total de 95 alunos, mais 19 professores, com um total de 114 participantes. Nas estações dos jogos contou-se com 7 voluntários a colaborarem na atividade, perfazendo num total de 121 participantes. Para além dos participantes e dos voluntários ainda houve outras pessoas fundamentais para a realização desta atividade, nomeadamente os funcionários do campo e da cantina, alguns alunos que se predispuseram a ajudar e o aluno que colocou música ambiente durante a atividade. Esta atividade teve grande afluência de espetadores, contribuindo para a animação dos jogos.

Um evento desta natureza envolve uma preparação prévia considerável. No dia da atividade e devido a preparação do material e aos professores participantes, que não se encontravam na escola, a atividade teve um ligeiro atraso, tendo sido colmatado com o decorrer da mesma.

O sistema de rotatividade criado facilitou a mobilidade das equipas, bem como a organização das mesmas no espaço. As 19 equipas foram divididas em dois grupos, um grupo para os jogos e outro para o *Peddy Papper*. Durante os jogos de destreza geral, a rotatividade deu-se com a utilização do sinal sonoro (através do microfone) e as equipas rodavam no sentido previamente estipulado, diminuindo o tempo de transição de estação. As equipas demonstraram comportamento adequados à situação, tendo sido

possível observar o espírito de entreajuda, respeito pelo próximo e uma atitude de fair-play, por parte dos participantes. Foi muito gratificante para nós, verificarmos estes tipos de comportamentos dos alunos para com os seus pares, como para com os professores e até mesmo funcionários.

No que concerne ao controlo das estações dos jogos, teve-se o cuidado de informar os voluntários das regras e como se realizariam os jogos, contribuindo para que conseguíssemos ter um controlo geral da atividade. No entanto, o número de voluntários não permitiu que pudéssemos circular por todos os jogos, ficando uma das estagiárias responsável pelos jogos e outra pelo *Peddy Papper*.

No final da atividade, agradecemos a participação e colaboração dos voluntários para a atividade. No término dos jogos, procedeu-se a aula de aeróbica, que a nosso ver foi muito bem aceite por todos os participantes e espetadores, enchendo o campo polidesportivo. Posteriormente, o grupo de Dança da escola presenteou o fecho das olimpíadas com uma coreografia desenvolvida ao longo do ano.

A entrega de prémios foi um dos pontos altos da atividade, na medida em que as equipas não sabiam os resultados finais, criando assim grande expetativa. Esta foi presidida pelo Presidente da Direção Executiva, que se demonstrou sempre disponível para participar nas atividades desenvolvidas pelo NE. As equipas vencedoras foram chamadas pelo microfone, sendo posteriormente entregue os respetivos prémios.

Relativamente ao lanche convívio, este só foi possível devido à grande ajuda das funcionárias da cantina e do bar que nos ajudaram imenso na sua confeção. No que diz respeito a angariação de patrocínios para o lanche como para os prémios, não foi tarefa fácil, devido à conjetura atual, no entanto conseguiu-se alguns prémios e bens alimentares.

Em suma, acreditou-se ter conseguido alcançar os objetivos propostos para esta atividade, ou seja, a integração da comunidade escolar, permitindo estreitar as relações entre professores, alunos e funcionários. Similarmente permitiu promover a capacidade de superação, cooperação e espírito de equipa. A realização desta atividade contribuiu para enriquecimentos do nosso processo de E-A, bem como proporcionar momentos de excelência para a formação dos alunos.

Capítulo 5

Atividade de Integração no Meio

Este capítulo encontra-se divido em Atividades no âmbito da Direção de Turma e na Ação de Extensão Curricular. No primeiro ponto, subdivide-se em caraterização da turma e o estudo caso. A informação recolhida por estas tarefas permitem ao professor conhecer melhor os seus alunos, possibilitando a adequação da sua intervenção junto dos mesmos. O segundo ponto diz respeito a Ação de Extensão Curricular, tendo como objetivo não só englobar os alunos e os professores, mas também os encarregados de educação. Esta ação vai ao encontro dos objetivos do PEE, contribuindo para a responsabilização dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Para a realização desta atividade obtivemos a cooperação de empresas e instituições públicas, algumas delas locais.

5. Atividade de Integração no Meio

5.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma

5.1.1 Caraterização da Turma

5.1.1.1 Introdução

No início de cada ano letivo, a rotatividade dos professores pelas turmas que por vezes ocorre, faz com que estes desconheçam as necessidades pedagógicas dos seus alunos. Por outro lado, pelo menos ao nível da EF, a falta de registos permanentes na APZ dos alunos de um ano para outro é uma limitação grande na escola pública. Neste quadro, surge este trabalho com o objetivo de conhecer os alunos nas seguintes áreas: aspetos biográficos gerais; vida escolar e extraescolar; relações interpessoais; e níveis da aptidão física.

Uma correta caraterização da turma é o primeiro passo para um professor orientar as suas atividades curriculares e extra-curriculares em função das reais necessidades de uma turma. Consequentemente, um ensino direcionado favorece a motivação e o interesse dos alunos para aprenderem (Casarin & Ramos, 2007), sendo uma arma forte contra o insucesso escolar .

Por outro lado, o sistema educativo tem sofrido várias reformas educativas, nos últimos anos, e existe cada vez mais um fosso entre os interesses dos alunos como seres inseridos numa sociedade e os currículos que têm de ser cumpridos à risca. Para reforçar esta ideia, a UNESCO (2002), citado por Costa e Baeza (2004), afirma que "os alunos não são o objeto da educação mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos". Verifica-se, então, que os alunos são dotados de saberes e conhecimentos, exteriores à escola, mas que podem favorecer o seu percurso escolar, quando estimulados durante as aulas. Cada vez mais, as reformas "tendem a definir perfis e metas que aos alunos só lhes cabe cumprir" (Costa & Baeza, 2004).

Para a realização deste trabalho realizamos e aplicamos 2 questionários individuais aos alunos, tendo sido aplicados em momentos distintos. Um dos questionários diz respeito à caraterização do aluno e o outro às relações interpessoais da turma. Estes foram aplicados aos alunos do 9º ano, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Os objetivos gerais deste trabalho foram: 1) complementar a informação recolhida na ficha do aluno; 2) complementar informação com a da Diretor de Turma; 3) fornecer dados sobre as caraterísticas individuais dos alunos, bem como da turma em geral; 4) obter informações importantes para adequar as metodologias didático-pedagógicas aos alunos e montar estratégias de intervenção, de forma a melhorar o processo de E-A; e 5) identificar as potencialidades e possíveis problemas que a turma apresente, permitindo um maior conhecimento da mesma.

No que concerne aos objetivos específicos estes foram: 1) identificar e caraterizar o aluno (como ser único e individual); 2) recolher informações sobre o contexto em que o aluno está inserido; 3) caraterizar a vida escolar dos alunos e conhecer quais as disciplinas preferenciais, as identificadas como as menos preferidas e as que sentem maiores dificuldades; 4) caraterizar a vida extraescolar dos alunos, na componente da ocupação dos tempos livres e conhecer um pouco melhor o seu agregado familiar; 5) verificar a aptidão física dos alunos (se então abaixo, dentro ou acima da zona saudável); e 6) analisar as relações interpessoais da turma.

5.1.1.2 Metodologia

A amostra foi constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino (55%) e 9 do sexo masculino (45%). Estes alunos são da turma do 9º2, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A idade média da turma é de 14 anos, com idade mínima de 14 anos e a máxima de 16 anos.

Os instrumentos de análise utilizados foram a ficha do aluno e o questionário sociométrico para analisar as relações interpessoais dos alunos, tendo por base os objetivos pretendidos (Anexos M e N, respetivamente). Recolheu-se outras informações da base de dados que a escola possui sobre cada aluno.

A ficha do aluno permitiu conhecer melhor o seu agregado familiar, os dados relativos à EF e dados desportivos. Já no segundo questionário analisou-se questões de saúde do aluno bem como do agregado familiar. Para aferir as relações interpessoais dos alunos utilizou-se a sociometria, pois segundo Moreno (1972), citado por Bartholomeu, Carvalho, Silva, Miguel e Machado (2011), "a sociometria é o estudo matemático de propriedades psicológicas de uma população" permitindo verificar as relações dentro da turma.

Para a análise estatística dos dados recolhidos, procedeu-se à introdução dos resultados numa folha do Microsoft Office Excel 2010 e posteriormente análise descritiva para todas as variáveis em estudo.

Os questionários elaborados foram divididos em 5 domínios: 1) ficha do aluno; 2) vida escolar; 3) vida extraescolar; 4) relações interpessoais; e 5) avaliação da aptidão física. No que diz respeito à ficha do aluno, pretendeu-se à recolha de informações sobre o nome, idade, morada e elementos do seu agregado familiar. No domínio da vida escolar, estavam contempladas informações acerca do tempo que frequentavam a escola, das disciplinas preferidas, das que menos gostam e das que têm maiores dificuldades. Já no domínio da vida extraescolar, pretendeu-se saber o que é que os alunos fazem nos seus tempos livres, se praticam algum tipo de desporto, seja no setor do desporto escolar e/ou no setor federado. Outro domínio de relevo foi as relações interpessoais, onde tentou-se identificar que relações existem na turma, isto é, identificar os grupos (se existem ou não), quais os alunos populares e os alunos que estão mais "afastados" da turma. Por fim, de uma forma mais específica da área da EF, a avaliação da aptidão física teve como intuito verificar se a turma em geral estava ou não dentro da zona saudável e se existiam alunos com classificações muito dispares.

Aplicou-se a ficha do aluno no primeiro dia de aulas de EF, no dia 17 de setembro de 2013 (terça-feira, pelas 10h45), após apresentação da disciplina, realizada no Ginásio. O questionário da caraterização da turma realizou-se num horário que não interferisse com o horário normal das aulas de EF, sendo aplicado na hora de formação pessoal e social, com a autorização da Diretora de Turma.

Entregou-se uma ficha a cada aluno e pediu-se que respondessem de forma individual. Para garantir que o questionário fosse realizado da forma mais correta (para

avaliar o que se pretendia), leu-se todas as perguntas colocadas no mesmo. Assim pudemos esclarecer qualquer dúvida que surgisse antes do seu preenchimento (tendo sido também esclarecido dúvidas durante o mesmo). A aplicação da bateria de testes do Fitnessgram® foi realizada nas primeiras duas aulas do ano letivo.

Para a divulgação dos resultados obtidos, após análise dos questionários, foi selecionada a informação mais pertinente e apresentada de forma individual, ao Conselho de Turma, na primeira reunião intercalar, que ocorreu no dia 8 de novembro de 2013.

5.1.1.3 Resultados e Discussão

Com base nos resultados obtidos, permitiu-nos conhecer a turma, como um todo, e cada aluno de forma individual. Este trabalho possibilitou a adequação do processo de E-A das aulas de EF como de todas as outras disciplinas, visto que as informações recolhidas foram transmitidas ao conselho de turma. Este trabalho foi uma mais-valia para a compreensão dos alunos e das dinâmicas entre eles (turma), contribuindo igualmente para um ensino diferenciado, caso se faça uso do mesmo.

No que diz respeito aos familiares verificou-se que a mãe é a encarregada de educação da maioria dos alunos (90%). Mais de metade dos alunos tem um agregado familiar com três ou mais pessoas, e consequentemente um ou mais irmãos. Existe alunos que apresentam problemas de saúde, nomeadamente problemas respiratórios (asma), de visão e alergia ao glúten. Saber o historial dos alunos é um fator determinante para as aulas de EF, visto que alguns dos problemas familiares podem ser hereditários.

No domínio da vida escolar, quatro dos vinte alunos (80%) já reprovou o ano, sendo apenas um deles que reprovou duas vezes. Nas disciplinas que os alunos identificam como as que mais gostam está a EF, de seguida a Educação Visual. As principais razões para estes resultados são: a motivação e o interesse que os alunos têm pelas disciplinas.

Verificou-se que nas disciplinas de Matemática e Francês, os alunos identificaram-nas como as disciplinas que sentem mais dificuldades. Já nas disciplinas

de que gostam menos, a Matemática está em primeiro lugar e de seguida o Português. As razões dadas pelos alunos são novamente a dificuldade das disciplinas e os seus graus de exigência.

Através da ocupação dos tempos livres e se praticava (e qual) algum desporto, analisou-se a vida extraescolar dos alunos. Nesta categoria os alunos enumeraram mais do que uma atividade, mas aquela que é mais evidenciada é atividade física /desporto, depois o uso de computador e ver televisão. As razões para tal foram: a motivação e o interesse que essas atividades têm para os alunos.

Um dado interessante foi ao nível da prática desportiva, ou seja, de uma turma de vinte alunos, apenas três praticam desporto. Dado que pode justificar os baixos níveis de aptidão física demonstrados pelos alunos.

Segundo os dados da aptidão física, a turma apresentou valores normais no IMC, sendo que 4 estavam acima da zona saudável. No que concerne à força abdominal os dados não foram muito satisfatórios, visto que 52,6% da turma estava abaixo da zona saudável. O mesmo aconteceu na força superior, onde 57,8% encontrava-se novamente abaixo da zona saudável. Um dos parâmetros que a turma teve melhores resultados foi na flexibilidade (senta e alcança), cerca de 81,5% dos alunos estava dentro da zona saudável. A grande preocupação foi a resistência dos alunos, no teste do vaivém. Neste parâmetro a turma teve os piores resultados, ou seja, 73,7% dos alunos encontravam-se abaixo da zona saudável (14 em 20 alunos).

De uma forma geral, no que se refere às relações interpessoais, aferiu-se que existia 1 ou 2 alunos que foram os mais "excluídos" da turma. Os alunos A e B foram aqueles que obtiveram mais escolhas no item do questionário de "quem não escolherias para fazer equipa de educação física", "fazer um grupo de trabalho" e "ir a tua festa de aniversário".

No entanto, os alunos que tiveram mais escolhas, mas no item de "quem escolherias" no grupo dos rapazes foram o aluno C e de seguida o D. No grupo das raparigas a mais escolhida foi a aluna E. Constatou-se que as raparigas escolhem as raparigas, o mesmo aconteceu com os rapazes. Por conseguinte a aluna F é aquela que escolheu rapazes e foi escolhida por rapazes (na primeira escolha).

Segundo os resultados obtidos os alunos A e B foram os mais "excluídos", no entanto durante as aulas de EF não foi visível este problema (os restantes alunos não apresentaram problemas em trabalhar ou realizar tarefas com os referidos alunos).

Com este trabalho, recolheu-se informações importantes que serviram de base para o processo de E-A. Os dados obtidos foram objeto de estudo ao longo das aulas, sendo apresentado no capítulo do estudo caso (6.1.2). Permitiu conhecermos melhor os alunos e perceber quais as expetativas destes para o futuro.

5.1.2 Estudo de Caso

5.1.2.1 Enquadramento do Caso

O estudo de caso é uma atividade integrante do plano de EP do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Um estudo caso serve para "fornecer informação detalhada sobre um indivíduo (ou instituição, comunidade, etc.)" (Thomas & Nelson 2002, pág 34). Também Marques (2001, pág. 101), afirma que "o estudo de caso exige uma clara selecção de um problema e uma rigorosa definição de objectivos". Devido aos benefícios deste tipo de estudo, Yin (1994; citado por Coutinho & Chaves, 2002) afirma que a sua aplicação tem vindo a aumentar nos últimos anos.

No início do ano letivo aplicou-se um questionário sociométrico à turma do 9º2, à respetiva escola, onde foi possível concluir que existiam dois alunos que tiveram pouco ou nenhuma escolha nas seguintes categorias: "fazer uma equipa em educação física", "realizar um trabalho de grupo" e "ir a uma festa de aniversário". Sabendo que as "ligações emocionais" e a gestão das emoções destacam-se, assim, como aspectos nucleares da gestão de ambientes de aprendizagem" (Rosado & Ferreira, 2009, pág.190), utilizou-se o estudo caso para resolver os problemas detetados.

A definição dos objetivos, tanto gerais como específicos, foram o ponto de partida para toda a intervenção e orientação do processo de E-A dos alunos. Como tal, o objetivo geral deste estudo foi fazer com que as escolhas fossem mais "equilibradas" e não só centradas em 2 alunos da turma. No que diz respeito aos objetivos específicos

estão foram: 1) proporcionar um melhor clima dentro da turma, promovendo comportamentos adequados; 2) contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos; 3) estabelecer novas e boas relações entre os alunos; 4) respeito entre colegas e espírito de entreajuda; e 5) inclusão dos 2 alunos em estudo.

5.1.2.2 Metodologia

Segundo Bravo (1998, citado por Coutinho & Chaves, 2002; pág.8) a "amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica". No que concerne à amostra deste estudo, foi composta por 2 alunos da turma do 9º2 de ambos os géneros. Para realizar esta tarefa não pudemos excluir os restantes alunos da turma, visto que estes estão dentro de todo o processo de aplicação das estratégias selecionadas.

A recolha da informação realizou-se através da aplicação do questionário sociométrico, como forma de analisar as relações entre os todos os alunos, nos seguintes aspetos: na escola, fora da escola e na aula de EF. A sua aplicação deu-se em duas fases, tendo sido a primeira na aula de formação pessoal e social, no início do ano letivo e a segunda no final do 3º período, com o intuito de analisar o produto final de todo o processo.

Para a realização da análise estatística dos dados recolhidos, procedeu-se à introdução dos resultados numa folha do Microsoft Office Excel 2010 e posterior análise. Realizámos uma análise estatística descritiva para todas as variáveis em estudo. Contabilizou-se as 3 opções, por ordem de preferência, dando mais ênfase à primeira escolha.

O questionário sociométrico aplicou-se no dia 17 de outubro de 2013, durante uma aula de formação pessoal e social, como forma de rentabilizar o tempo das aulas de EF. Cada aluno estava sentado na sua secretária e sempre que necessário retirou-se dúvidas sobre o preenchimento do mesmo. Este foi realizado de forma individual e confidencial, tentando contribuir para uma maior veracidade das respostas. A segunda aplicação do mesmo deu-se no dia 09 de maio de 2014, após a aula de EF. Os alunos estavam sentados, separadamente, com o objetivo de responderem às questões de forma

mais sincera possível. Após a entrega dos questionários, em ambos os momentos, aferimos se os questionários estavam corretamente preenchidos.

5.1.2.3 Estratégias de intervenção

Na seleção das estratégias teve-se por base os objetivos delineados anteriormente e após uma breve leitura de alguns documentos referenciados na literatura existente sobre o tema, realizou-se uma *check list* de possíveis estratégias que poderiam ser utilizadas. Um dos aspetos mais importantes dentro de uma sala de aula, independentemente da disciplina lecionada, é a criação de um clima positivo. Este sugere um rigoroso cumprimento das regras e valores estipulados, onde todos os intervenientes têm um papel ativo (Rosado & Ferreira, 2009, pág. 191). O aluno te um papel ativo no seu próprio processo de E-A, desenvolvendo um "sentimento de pertença, que ele se sinta que faz parte do grupo (…)" (Rosado & Ferreira, 2009, pág. 188).

"É interessante proporcionar nas práticas educativas, situações que promovam a interação entre os sujeitos envolvidos, onde ocorra a tomada de diferentes papéis, com trocas, promovendo com isso, a aquisição de uma capacidade específica de agir autonomamente" (Loro, 2006, pág. 3). Tendo por base a citação anterior, tentou-se desenvolver exercícios e tarefas que proporcionassem interação dos alunos com os seus pares e connosco.

O professor é o veículo essencial para o aumento da motivação dos discentes, ou seja, segundo Siedentop (1983), citado por Rosado e Ferreira (2009), "uma atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente, assim como estabelece um ambiente favorável ao mesmo (…)".

As estratégias de intervenção foram aplicadas nas aulas de EF, lecionadas 2 vezes por semana, contudo foi dado mais ênfase a determinadas matérias, devido às suas caraterísticas particulares. A sua planificação teve em conta a distribuição equitativa ao longo do ano letivo, com o intuito de trabalhar o máximo de tempo possível.

Relativamente às estratégias utilizadas, decidiu-se realizar algumas no 1º período e progressivamente introduzir mais estratégias (no 2º 3º período) para complementar a nossa intervenção junto dos alunos.

Quadro 2 - Estratégias aplicadas no estudo caso

Período	Estratégias
1º Período	- Trabalhar em pequenos grupos, utilizando os jogos desportivos reduzidos; - Organização, prévia, dos grupos de forma que estes estivessem em contato com o máximo número de colegas possível; - Dar possibilidade de estes dois alunos terem um papel mais ativo nas tarefas propostas; - Estabelecimento de regras de conduta durante a aula.
2º Período	- Trabalhar todos os aspetos do período anterior; - Visto que os alunos se sobressaíram, durante a AD de Dança, este será um meio muito proveitoso para desenvolver e aplicar as seguintes estratégias: 1) realização de trabalhos a pares e grupos, nomeadamente pequenas coreografias de Dança e sequências de ginástica; 2) colocá-los como lideres de grupo e/ou de exercícios abordados durante as aulas; 3) Proporcionar a escolhas das suas equipas de trabalho; - Ter um papel ativo na realização das ajudas em ginástica, permitindo um aumento de confiança entre os alunos em estudo e os restantes colegas de turma; - Realizar exercícios lúdicos de natação, com o objetivo de haver maior interação entre os alunos.
3º Período	- Trabalhar todos os aspetos dos períodos anteriores; - Utilizar as matérias de ensino deste período, para reforçar as interligações (atletismo, orientação e ténis de campo); - Aulas rotativas, ou seja, os alunos não interagem sempre com o mesmo colega, havendo troca de parceiros e entreajudas dos mesmos; - Aplicação do questionário no dia 9 de maio de 2014.

5.1.2.4 Resultados e Discussão

Para avaliar o processo aplicou-se novamente o questionário como forma de comparar os resultados. A aplicação deste questionário deu-se num ambiente diferente da primeira aplicação, visto que antes tínhamos aplicado numa sala de aula e no segundo momento ocorreu no campo polidesportivo da escola (e após uma aula de EF).

Com o objetivo de centrar os resultados nos 2 alunos em estudo, elaboramos um quadro comparativo, com os resultados obtidos no primeiro momento conjuntamente com os resultados obtidos no segundo momento, possibilitando uma visão do "antes" e do "depois".

Quadro 3 - Número de respostas dadas, na questão de "quem não escolherias...".

	Aluno A		**Aluno B**	
	Antes	**Depois**	**Antes**	**Depois**
Equipa em EF	12	9 (25%)	6	9 (33,3%)
Trabalho de grupo	17	8 (52,9%)	11	11
Ir a tua festa de aniversário	12	6 (50%)	7	10 (30%)

Verificou-se, que o aluno A obteve resultados positivos, visto que os valores diminuíram na questão de "quem não escolherias...". Especificamente este teve uma redução de: 1) 25% na escolha para não integrar uma equipa em EF; 2) 52,9% no trabalho de grupo e; 3) 50% para ser escolhido para ir a uma festa de aniversário.

Os resultados iniciais, do aluno A, não foram os esperados na medida em que não foi visível nas primeiras aulas de EF. Com o passar das aulas, e especificamente entre alguns alunos, foi possível verificar algum desconforto em trabalhar com o respetivo aluno. A matéria de Dança foi crucial para trabalhar e colmatar estes problemas, ou seja, colocamos os alunos que tinham referido que não escolheriam o aluno A e B, a realizar pares de Dança. Inicialmente ocorreram alguns

descontentamentos, mas com o passar das aulas esta situação foi melhorada. Este trabalho permitiu um *transfer* da Dança para as matérias abordadas posteriormente.

Relativamente ao aluno B, a intervenção não obteve os resultados desejados, visto que os valores aumentaram (em vez de terem diminuído). Houve um aumento de 33,3% na questão de formar uma equipa em EF e de 30% de ser convidado para uma festa de anos. Apenas na questão de realizar um trabalho de grupo os valores mantiveram-se. Concluiu-se que as estratégias utilizadas para intervir com este aluno, podem não ter sido as mais adequadas.

O aluno B possui caraterísticas particulares de personalidade e de comunicação com os outros (atenção que este aluno foi novo na turma), e por isso deveríamos ter tido mais atenção na escolha das estratégias a adotar. Tentou-se que o aluno em questão, liderasse uma equipa (por exemplo), por vezes este não conseguiu responder aos desafios do cargo, ficando então outro aluno a liderar.

A nosso ver e segundo as observações que fomos fazendo ao longo das aulas, este aluno pareceu-nos ter problemas de autoconfiança e de aceitação das opiniões dos outros, tendo (por vezes) atitudes menos positivas com os seus colegas. Este tipo de comportamento provocou algum desconforto aos colegas, no entanto quando ocorria algum acontecimento menos positivo, o aluno foi chamado a atenção. Tinha como propósito, fazer ver ao aluno que existem outras soluções para a resolução dos problemas.

No entanto é de realçar que ao analisarmos os dados de todos os alunos, foi possível ainda verificar algumas variações nas escolhas dos mesmos. Para além dos 2 alunos em estudo, verificou-se algumas alterações em outros 2 alunos, ou seja, aumentaram o número de escolhas pela negativa. No quadro seguinte, pode-se constatar o aumento do número de escolhas.

Quadro 4 - Número de respostas dadas, na questão "quem não escolherias..." (outros dois alunos)

	Aluno X		**Aluno Y**	
	Antes	**Depois**	**Antes**	**Depois**
Equipa em EF	8	10 (20%)	3	6 (50%)
Trabalho de grupo	1	6 (83,3%)	2	6 (66,7%)
Ir a tua festa de aniversário	2	7 (71,4%)	2	7 (71,4%)

Como foi possível constatar no quadro anterior, ambos os alunos tiveram um aumento substancial em todas as questões do questionário. No que diz respeito ao aluno X, este apresentou um aumento significativo nas questões de: 1) realizar um trabalho de grupo (83,3%) e; 2) Ir à festa de aniversário (71,4%). O aumento menos pronunciado é o de formar equipa em EF com mais 20% de escolha.

No caso do aluno Y, os resultados foram semelhantes, havendo um aumento em todas as categorias, nomeadamente: 1) aumento de 50% na formação de equipas em EF; 2) aumento de 66,7% na elaboração de um trabalho de grupo; e 3) aumento de 71,4% na escolha para não ir a festa de aniversário dos colegas.

A razão para estes resultados foram objeto de reflexão entre o NE e os professores cooperantes, no entanto não identificamos uma explicação plausível para tal facto. Uma das possíveis razões, poderá ter sido o afastamento destes 2 alunos do resto da turma, ou então poderá ser do facto dos alunos se conhecerem melhor no final do ano e modificarem a sua opinião sobre os colegas em questão.

Resumidamente, pensamos que os resultados poderiam ter sido melhores, visto que um dos alunos em estudo, não diminuiu os valores como aumentou. Após reflexão concluímos que a utilização das mesmas medidas de intervenção para os 2 alunos, não permitiu atingir os objetivos propostos. Numa futura intervenção desta natureza, as estratégias têm de ser diferenciadas segundo as caraterísticas e necessidades dos alunos, com o intuito de personalizá-las, obtendo maior sucesso.

5.2 Ação de Extensão Curricular

5.2.1.1 Planeamento da Atividade

Esta atividade, "Ação de Extensão Curricular", está incluída no conjunto de atividades a serem desenvolvidas no âmbito do EP, tendo como propósito ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular no que diz respeito às aulas de EF, com o objetivo de promover a interação entre os alunos, bem como, promover a interação entre os alunos com a comunidade exterior à escola, nomeadamente os familiares e amigos dos alunos.

"A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar" (Chechia & Andrade, 2002). As atividades extracurriculares têm hoje em dia, uma importância fundamental no processo educativo, sendo que não é por acaso que estas encontram-se representadas na atual reforma educativa. Estas são facilitadoras na ligação entre os professores, os alunos e os encarregados de educação, promovendo uma inter-relação entre estes agentes educativos com vista ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

Assim sendo, o tema escolhido para esta atividade foi "Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?". Este evento contou com várias atividades que foram realizadas na escola com o intuito de informar os familiares e os alunos da importância da prática de uma vida saudável, no sentido de dar a conhecer o quanto é importante uma alimentação saudável, como também, a prática regular de atividade física. Devido aos problemas detetados, nomeadamente os problemas de obesidade dos alunos, o nosso principal foco foi alertá-los para os riscos que essa doença comporta, como também transmitir estratégias e ferramentas, contribuindo para uma diminuição de obesos.

O PEE da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro apresenta algumas problemáticas, assim sendo, procuramos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores como a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos alunos, proporcionando aos alunos alternativas de formação e interação na vida ativa. Procuramos também fomentar e desenvolver o gosto e participação dos alunos, utilizando as atividades desportivas, lúdicas e recreativas. Como também, neste caso em particular, aumentar a participação de encarregados de

educação/Pais nas atividades de enriquecimento e complemento curricular, através de conferências, uma atividade desportiva e medição da altura, peso, IMC, tensão arterial e Bioimpedância.

Esta atividade decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, sala multidisciplinar e polidesportivo, no dia 07 de março de 2014 (6ª feira), entre as 15h00 e as 19h00, destinando-se a todos os alunos e encarregados de educação das respetivas turma (da turma do 8º2 e 9º2), bem como todos os professores.

Os principais objetivos desta ação foram: 1) fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre estes e a escola; 2) fomentar a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola; 3) aumentar os níveis socioculturais dos alunos, professores, pais e encarregados de educação; 4) promover a criação de hábitos da prática desportiva e atividade física; 5) sensibilizar a comunidade escolar para os riscos do sedentarismo e de uma alimentação saudável; 6) sensibilizar os pais para os riscos de doenças provenientes da obesidade: doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, asma, doenças do fígado, apneia do sono e vários tipos de cancro. Também problemas sociais e psicológicos, pois os alunos estão mais sujeitos a ataques de *bullying* e outros tipos de discriminação; e 7) sensibilizar os professores, pais e encarregados de educação e alunos para a importância de atividades que promovam a interação, a cooperação e o convívio destes em ambiente escolar.

A divulgação desta ação foi realizada de várias formas, com o intuito de conseguir uma máxima participação dos encarregados de educação. Sabendo que os pais trabalham, elaborou-se um questionário (Anexo O) para aferir qual o melhor dia da semana e horário para a realização da atividade. Tentou-se identificar que temas os encarregados de educação gostariam que fossem abordados, de forma a cativá-los para a ação. Foi elaborado um cartaz e um convite (Anexos P e Q) com as principais informações relativas à atividade, por forma a ser transmitido aos pais e encarregados de educação, e toda a comunidade escolar. Publicou-se a atividade na página do *Facebook* das respetivas turmas, bem como na página da Direção Regional de Juventude e Desporto.

Relativamente à organização e logística da ação, foram necessários vários recursos, espaciais, temporais, humanos e materiais. No que diz respeito ao recursos

espaciais, utilizou-se a sala multidisciplinar, o polidesportivo e a cantina, que no dia da ação foi necessário verificar a disposição da sala. A duração total da atividade foi de 4 horas, sendo necessário o recurso a profissionais da área de enfermagem e da atividade física. Contatamos duas enfermeira do Centro de Saúde de São Roque, que desde cedo se disponibilizaram para nos ajudar, bem como a Doutora Ana Rodrigues, da Universidade da Madeira. Foi então necessário a colaboração das preletoras anteriormente mencionadas e de dois professores de EF. Por fim, os recursos materiais foram: microfone, projetor, computador, fichas de inscrição, fichas de jogo, calendário dos jogos, tabela de registo dos valores acerca da medida da altura, peso, IMC, tensão arterial e bioimpedância e respetivo material.

É de salientar que também foi oferecido um lanche a todos os alunos, pais e professores que participarem na atividade. O lanche foi organizado por nós, antes de começarmos a organizar as preleções e os jogos, com a colaboração imprescindível das funcionárias da escola.

Os prémios foram atribuídos a todos os alunos, encarregados de educação e professores que participaram na atividade, consistindo num pedómetro cedido pela Secretaria Regional de Juventude e Desporto. Este prémio foi ao encontro da preleção da Profª Doutora Ana Rodrigues, que durante a sua comunicação explicou a função do pedómetro e como funcionava.

5.2.1.2 Realização da Atividade

Foi nosso intuito desenvolver uma atividade que pudesse em primeiro lugar colmatar algumas lacunas referidas no PEE da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, em segundo lugar desenvolver uma atividade que desse resposta aos nossos objetivos, objetivos esses também estipulados no PEE. Sendo assim os nossos objetivos principais foram: 1) aumentar a participação de encarregados de educação/Pais nas atividades de enriquecimento e complemento curricular, através de conferências; e 2) desenvolver o gosto dos alunos/formandos pelas atividades desportivas.

Relativamente às preleções, como um dos nossos objetivos foi promover a criação de hábitos da prática desportiva e atividade física, contatamos a Profª Doutora

Ana Rodrigues que aceitou de imediato o convite. A temática da sua preleção incidiu sobre a "Importância e benefícios da prática de uma atividade física regular". Numa última reunião, com a Profª. Ana Rodrigues, verificou-se a possibilidade de introduzir a explicação da funcionalidade do pedómetro, visto este ser o prémio de participação. A comunicação foi bastante interativa, cativando, tanto a atenção dos pais como dos alunos. Durante a comunicação foram feitas várias perguntas, onde a preletora, esclareceu de forma clara e concreta.

No que diz respeito às outras preleções, dirigimo-nos ao Centro de Saúde de São Roque, onde tivemos uma reunião com duas enfermeiras, na qual expusemos os temas que queríamos ver abordados na nossa ação. Desde logo, as enfermeiras demonstraram total disponibilidade em colaborar connosco. Os temas então decididos foram a "Alimentação saudável" (2º Preleção) e a "Sexualidade nos jovens" (3ª Preleção).

Na preleção da "sexualidade nos jovens", a enfermeira foi bastante concreta, não permitindo desvios da atenção dos alunos. À medida que ia fazendo a comunicação foi questionando a plateia, verificando-se que os alunos presentes estavam bem informados sobre as temáticas abordadas. Os pais também realizaram questões muito pertinentes, promovendo assim uma interação entre comunicador e "ouvintes".

A última preleção contou com o tema "alimentação saudável", esclarecendo os alunos sobre quais os benefícios e malefícios da sua alimentação. Este foi um aspeto importante, visto que o índice de obesidade na escola é significativo.

No término das preleções, procedemos ao torneio de basquetebol e à medição do peso, altura, IMC, tensão arterial e bioimpedância dos encarregados de educação e outros participantes na atividade. Devido à grande afluência de alunos para os jogos, decidiu-se realizar pequenos jogos, onde os alunos se organizavam e jogavam durante um determinado tempo. O nosso objetivo foi que todos pudessem praticar exercício físico.

No final da atividade presenteamos todos os participantes com um prémio e com um lanche convívio, organizado pelo NE, pelas funcionárias do bar e da cantina da escola. Estas organizaram todo o espaço necessário para a realização do lanche, e no final houve voluntários para nos ajudar a limpar e arrumar o espaço.

5.2.1.3 Controlo e Avaliação

Este tipo de atividade foi muito enriquecedora para a relação e comunicação entre a escola e os encarregados de educação. O aluno interage nos dois mundos e estes contribuem para o processo de transformação do aluno como cidadão inserido numa sociedade. Aprendem que tipos de comportamentos devem adotar, como devem comunicar e aprendem a lidar com as diferenças de cada um, respeitando-os (Ferreira, Anequim & Bino, 2009).

Com o supracitado, pode-se verificar as mais-valias da organização uma atividade deste caráter e como constava numa das tarefas a se desenvolver durante o processo de EP, então procedeu-se à sua organização.

A nossa primeira tarefa para alcançar com sucesso os objetivos da atividade, foi realizar uma listagem de possíveis estratégias para que os encarregados de educação/pais participassem na atividade. Em conjunto com os professores orientadores, solucionou-se algumas estratégias para "chamar" os pais à escola. Apesar de contratempos, conseguiu-se chegar ao tema final da atividade, sendo este: "Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?", indo ao encontro dos objetivos anteriormente delineados. Tentou-se que o tema fosse apelativo, visto que uma das tarefas de divulgação era enviar convites aos encarregados de educação. Tema já escolhido, procedeu-se à organização de toda a atividade, desde conteúdos que gostaríamos que fossem abordados nas preleções e planificação da atividade desportiva. Teve-se o cuidado de selecionar temas educativos e apropriados para o escalão etário dos alunos, bem como fator de interesse por parte dos encarregados de educação/pais.

Outra questão fundamental foi a escolha do dia e da hora da atividade, de modo que os encarregados de educação / familiares tivessem disponibilidade para participar. Por isso, decidimos realizá-la numa sexta-feira, das 15h às 19h na respetiva escola.

A atividade foi dividida em 2 partes, sendo uma de caráter teórico (formativo) e outro de atividade física (torneio de basquetebol), com um espaço dedicado a avaliações dos indicadores de saúde (peso, altura, IMC, tensão arterial e bioimpedância). Estas avaliações foram direcionadas, em primeira instância para os pais e/ou encarregados de educação, mas também para os alunos e professores participantes na atividade. O material foi disponibilizado pelo orientador científico da Universidade da Madeira. No

entanto achamos que é um dos aspetos a ser melhorado, pois as enfermeiras poderiam realizar as medições. Não foi possível, devido ao pouco tempo que as mesmas tinham para atividades fora do seu local de trabalho, ficando apenas tempo para as preleções.

Em todas as preleções os alunos, encarregados de educação e professores demonstram-se interessados nas temáticas abordadas. As comunicações foram bastante apelativas, permitindo um espaço de debate e de perguntas entre o comunicador e a plateia.

No que diz respeito à componente prática desta atividade, escolhemos realizar jogos de basquetebol, pois assim poderíamos ter mais participantes em atividade dentro de campo (campo possuí 3 campos de basquetebol), permitindo o maior tempo de empenhamento motor. No entanto, devido às poucas equipas que tínhamos inscritas, inicialmente, e posteriormente a grande afluência à participação aos jogos (após as preleções), decidimos que os alunos participariam nos jogos sem ser necessário inscrição prévia. O nosso objetivo foi proporcionar atividade física aos alunos e pais e/ou encarregados de educação.

Os pais não participaram nos jogos, no entanto como tínhamos uma bancada para a realização das avaliações, estes dirigiram-se e quiseram saber como estavam os seus indicadores de saúde. Não foram só os pais que se dirigiram à bancada, mas também muitos alunos que estavam na atividade. No término de cada avaliação os participantes que necessitassem de mais informações ou que indicassem algum problema de saúde, foram aconselhados a recorrer ao Centro de Saúde de São Roque (as enfermeiras disponibilizaram alguns dias para receber pais e alunos que quisessem obter mais informações).

No final dos jogos, proporcionou-se um lanche convívio para todos os participantes. No mesmo momento, entregou-se os prémios a todos os participantes na atividade. Verificou-se que os alunos que tiveram presentes na preleção da Profª Ana Rodrigues, começaram logo a testar o aparelho e a analisar quantos passos davam ao percorrer todo o comprimento do campo polidesportivo.

Como toda a planificação e organização pressupõe uma reflexão final do resultado obtido, sendo necessário verificar os pontos fortes e pontos que devem ser melhorados, para uma próxima atividade (o professor deve ter a capacidade de se

adaptar nas mais diversas circunstâncias) (Schreiber, Scopel, & Andrade, 2005, citando por Medina, 1983).

No que diz respeito ao principal objetivo da ação (trazer o pais e/ou encarregados de educação à escola) conseguimos 5 participações, o que é um número satisfatório, sabendo das dificuldades desta tarefa. É importante realçar que poderiam ter ido mais pais/encarregados de educação, mas foi lamentável a pouca preocupação dos mesmos para a vida escolar dos educandos. Uma das estratégias que poderíamos ter incluído na organização da atividade, nomeadamente na divulgação junto dos pais, seria a intervenção da diretora de turma nesta tarefa. No entanto, para tentar colmatar este problema redigiu-se um questionário de forma a aferir as preferências e disponibilidades dos encarregados de educação, com o objetivo de tentar corresponder ao maior número possível de pais.

Durante o lanche os pais/encarregados de educação deram-nos um *feedback* positivo sobre a nossa atividade, bem como professores e alunos. No entanto sabemos que existem aspetos que devem ser melhorados.

De uma forma breve e sucinta, a atividade correu dentro dos parâmetros projetados, havendo sempre aspetos que devem ser melhorados, tanto na preparação, no desenrolar como no final da atividade. Todavia, os objetivos para a atividade foram superados de forma satisfatória, mas fica bem patente a necessidade organizar de forma atempada, este tipo de atividade.

Para finalizar, deixamos uma recomendação a toda a comunidade escolar da respetiva escola (e não só): devem existir mais eventos deste âmbito, durante o ano letivo, não ficando apenas limitado à participação dos professores estagiários. Com esta ação, a escola vai contribuir assim para uma simbiose de esforços melhorando o processo de E-A.

Capítulo 6

Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

No âmbito de uma Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual inserida no programa curricular no Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, tem por base proporcionar ao grupo disciplinar de EF mais informações/conhecimentos sobre uma possível metodologia de trabalho. Este trabalho não é apenas direcionado para os professores da escola onde se desenrola o EP, mas a todos os interessados em atualizar ou a complementar os conhecimentos deste modelo. No que diz respeito a Ação Coletiva esta teve como tema geral "Programa Nacional de Educação Física - da teoria à prática, tendo sido o nosso tema a Ginástica Escolar. Em cada uma das ações, podemos encontrar o enquadramento do tema, os objetivos propostos e a metodologia utilizada. Por fim, apresenta-se dois artigos que resultaram do trabalho desenvolvido ao longo do EP.

6. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

6.1 Atividade Científico-Pedagógica Individual

6.1.1 Enquadramento da Atividade

O processo de E-A encontra-se em constante evolução, de forma a dar resposta às reais necessidades dos alunos. Com a reforma do sistema de ensino e da disciplina de EF o aluno ocupa uma posição central ao ser considerado o construtor ativo das suas próprias APZ, valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações-problema (Brooker et al., 2000; Gréhaigne & Godbout, 1995; Putman et al., 1990; Rovegno, 1998; Rovegno et al., 2001, citados por Graça A. & Mesquita I., 2009). Mais especificamente, o ensino dos JDC tem vindo a sofrer uma tentativa de rotura do paradigma vigente, pois muitos autores têm investigado sobre um possível modelo que melhor se adeque à transformação do aluno como um todo, modelo este de compreender o jogo, jogando-o.

Sendo esta a nossa filosofia de ensino, procurou-se um modelo que mais se adequasse aos nossos objetivos. Verificou-se que o modelo de *TGfU* não é um modelo acabado, pelo contrário é um modelo aberto ao diálogo com diferentes perspetivas teóricas sobre o currículo, a instrução, a relação pedagógica e a aprendizagem (Graça & Mesquita, 2009). O ensino dos JDC segundo o *TGfU*, baseia-se essencialmente no jogo pela compreensão, ou seja, através do jogo trabalhar as componentes técnicas e táticas num contexto o mais real possível, proporcionando uma melhor intervenção em situações de jogo.

Os objetivos desta atividade foram: 1) elucidar os profissionais de EF acerca da importância de abordar de outra forma os JDC, proporcionando um processo de E-A mais eficiente (possibilitar um desenvolvimento global do aluno); 2) demonstrar que o ensino dos JDC como um grupo de modalidades, pode facilitar a APZ dos alunos e possibilitar o *transfer* das habilidades para outros contextos; 3) tentar criar uma rotura de paradigma vigente, no que diz respeito a abordagem dos JDC na escola; e 4) apresentar uma proposta metodológica no ensino dos JDC, nas aulas de EF.

Esta atividade teve como tema "Modelo *TGfU* - Nova Perspetiva de Abordagem dos JDC na Escola", que ocorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no dia 22 de janeiro de 2014, entre as 14h30 e as 16h00. Esta preleção teve como destinatários os professores do grupo disciplinar de EF da respetiva escola, os alunos de licenciatura e mestrado em EF, os professores orientadores dos alunos do 2º ano do mestrado e outros interessados.

Relativamente à divulgação, elaborou-se e afixou-se um cartaz com o programa das atividades individuais do NE (Anexo R), na sala de professores da respetiva escola, também afixou-se um cartaz na Universidade da Madeira, enviou-se um convite para todos os professores da escola, colegas de mestrado, orientadores científicos e cooperantes e aos demais interessados e por fim a publicação do cartaz nos meios de comunicação, nomeadamente *Facebook*.

Este trabalho, para além da elaboração de um documento e apresentação do tema, elaborou-se um poster (Anexo S) tendo sido apresentado no Seminário de Desporto e Ciência. Todo o desenvolvimento do trabalho culminou na realização de um artigo científico denominado "Concepções sobre o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos na Escola através do modelo" a ser submetido à revista do Seminário que passamos a apresentar. O artigo é composto pelas seguintes seções: resumo; introdução; desenvolvimento e considerações finais.

Resumo

O "Teaching Games for Understanding" (TGfU) é um modelo que contempla uma abordagem inovadora do ensino-aprendizagem das atividades desportivas baseada no jogo como elemento fundamental do processo. Esta aproximação sugere um maior interesse e empenhamento nos alunos nas aulas de EF.

Este trabalho teve como objetivos os seguintes: 1) conceptualizar o modelo TGfU como uma abordagem inovadora do ensino-aprendizagem nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC); (2) demonstrar as potencialidades do modelo TGfU na motivação dos alunos para a aprendizagem dos JDC.

No que diz respeito à metodologia utilizada, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica referente aos últimos 15 anos nas seguintes bases eletrónicas: EFDeportes, *SPORTDiscus,* Google Académico e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Foram adicionados ainda artigos e livros publicados na língua inglesa e portuguesa sobre: JDC, TGfU, Ensino da Educação Física.

A combinação da consciência tática com a execução das tarefas motoras, que é um dos propósitos do TGfU, ajuda os alunos a terem melhores desempenhos no jogo e a manterem-se mais motivados e predispostos na aprendizagem do jogo. Neste modelo, o aluno está no centro do processo e o professor é um facilitador/promotor de ambientes potenciadores de aprendizagem.

Palavras-Chave: JDC, TGfU, EF e Escola.

Introdução

É do conhecimento de todos os profissionais da área de Educação Física que as modalidades mais valorizadas pelos alunos estão incluídas dentro do grupo dos JDC. Por outro lado, também é possível verificar que este grupo de modalidades, segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), é considerado matéria nuclear em todos os ciclos de ensino. Esta supremacia dos JDC na Educação Física escolar, poderá estar associado, além a sua dimensão social, às suas caraterísticas genuínas, nomeadamente, o desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais se destacam o tático-cognitivo, o técnico e o sócio afetivo (Bayer, 1994). Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), as caraterísticas mais marcantes dos JDC são as seguintes: (1) "divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo; (2) desempenho de funções específicas, e (3) domínio da dinâmica das suas coordenações".

Existe unanimidade na literatura que, nos JDC, a inteligência e a cooperação são competências básicas fundamentais, que o professor deve ter presente, para a transformação do aluno. Neste sentido, jogar bem não poderá ser entendido apenas como executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, sobretudo, contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo (Garganta, 2006). Alicerçado nesta abordagem alternativa ao ensino dos JDC, surge o modelo de ensino TGfU **(**modelo de ensino dos jogos para a compreensão) que procura deslocar a atenção dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ou seja o ensino das técnicas isoladas para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo (Graça e Mesquita, 2007). Este modelo sublinha que as situações ou circunstâncias de jogo devem ser introduzidas antes, e que a partir daí as habilidades sejam ensinadas de uma forma contextualizada.

A mudança de perspetiva sobre o ensino dos JDC (dimensão tática) é influenciada por ideias cognitivistas e construtivistas, onde são redefinidos os objetivos de aprendizagem, a natureza das tarefas de aprendizagem, o papel do professor e dos alunos na aula, o clima de aprendizagem e os conteúdos e processos de avaliação. Nesta perspetiva, o ensino do jogo deve conduzir o aluno a: (1) melhorar a capacidade de jogar; (2) entender e fruir o jogo; e (3) melhorar a relação com a situação de jogo e com os intervenientes (cooperação; oposição autonomia; interdependência). Neste sentido, entende-se que o objetivo do professor de Educação Física deverá ser o de contribuir para a formação do cidadão desportivamente culto, desportivamente competente e desportivamente entusiasta.

O seguinte trabalho tem como objetivos os seguintes: 1) conceptualizar o modelo TGfU como uma abordagem inovadora do ensino-aprendizagem nos JDC; e (2) demonstrar as potencialidades do modelo TGfU na motivação dos alunos para a aprendizagem dos

JDC.

Desenvolvimento

Aspetos Metodológicos

Para a elaboração deste trabalhado, procedeu-se a uma pesquisa de literatura, referente ao modelo de ensino TGfU, com recurso à internet através de diversas bases de dados, nomeadamente, EFDeportes, *SPORTDiscus*, Google Académico e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Foram adicionados ainda artigos e livros publicados na língua inglesa e portuguesa. Utilizou-se como palavras-chave as seguintes: Jogos Desportivos Coletivos, TGfU, Ensino da Educação Física e Escola.

Após análise dos documentos recolhidos, procedeu-se a uma seleção daqueles que se adequavam aos objetivos pretendidos. Posteriormente elaborou-se uma tabela de consulta rápida, sobre os objetivos de cada texto, conteúdos abordados e conclusões.

Enquadramento do Modelo TGfU

Com a grande evolução dos conhecimentos e com o desconforto de alguns investigadores, perante o ensino da técnica, nos JDC, em detrimento da tática, levou a que nos anos 60, 70 e início dos anos 80, Thorpe e Bunker (1986), da Universidade de Lougborough, na Inglaterra, desenvolvessem o Modelo Teaching Games for Understanding (Butler, Griffin, Lombardo & Nastasi (2003). Segundo estes autores, a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, deveria ser deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo. Para além do desfasamento entre técnica e tática, o processo de ensino centrado no professor também têm vindo a ser discutido, visto não ter em conta o aluno (sendo este o foco de todo o processo).

Clemente (2012), cintando Hopper, (2002) e Araújo (2006), refere que o TGfU contrapõe as seguintes tendências verificadas nos modelos mais tradicionais: 1) uma grande percentagem de jovens obtinha escasso sucesso como consequência da ênfase técnica; 2) os alunos ensinados através de modelos analíticos conheciam superficialmente o jogo e, por conseguinte, demonstravam fragilidade na forma de como abordar o mesmo; 3) os alunos com elevadas qualidades técnicas possuíam escassa capacidade de decisão em jogo; e 4) escassez de criatividade e reflexão sobre o desporto por parte dos agentes do mesmo.

Uma vez que os JDC são jogos situacionais caraterizados por uma grande imprevisibilidade nas ações de cooperação *versus* oposição entre os seus intervenientes (Garganta & Gréhaigne 1999; Garganta, 2006), as componentes técnicas e táticas devem ser trabalhadas em conjunto, em situação de jogo (Graça & Mesquita, 2009). Assim, as situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada. As atividades pedagógicas baseiam-se no ensino pelo jogo, onde este é visto como um espaço de resolução de problemas. O modelo TGfU refere ainda a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência tática no aluno em todo processo,

uma vez que este é construtor ativo da sua aprendizagem. "Aprender para jogar" é a ideia nuclear que está subjacente.

Modelo de Ensino Teaching Games for Understanding

O modelo de ensino TGfU, carateriza-se por aprender a jogar, jogando. O professor deve partir de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo tendo em conta 4 princípios pedagógicos: (1) a seleção do tipo de jogo; (2) a modificação do jogo por representação; (3) a modificação por exagero; e (4) o ajustamento da complexidade tática.

O princípio da seleção do tipo de jogo "… baseia-se no pressuposto que os jogos selecionados para a aprendizagem devem oferecer uma multiplicidade de experiências que possibilitem mostrar similaridades e diferenças entre os jogos" (Thorpe, Bunker & Almond, 1984; Thorpe & Bunker, 1989; citado por Clemente, 2012). É necessário o professor ter em conta a classificação dos jogos, com o intuito de agrupar as modalidades com semelhanças estruturais, por exemplo: jogos de invasão, jogos de batimento, etc. Pode abordá-las em conjunto, permitindo ao aluno uma ligação entre os conceitos e uma melhor compreensão dos mesmos. Este é um "elemento fundamental para a aprendizagem transversal dos alunos, promovendo a transferibilidade das competências de reconhecimento de informações de jogo" (Clemente, 2012).

O princípio da modificação do jogo por representação refere-se à realização de formas de jogo reduzidas, que sejam representativas do jogo formal, com o objetivo de manter a mesma estrutura tática. Este princípio permite aos alunos terem a oportunidade de "desenvolverem de forma específica conteúdos táticos em situações que possibilitam tomadas de decisão adequadas em função das potencialidades dos praticantes" (Clemente, 2012). Este tipo de jogo promove uma maior motivação dos alunos e consequente dedicação para a sua realização, aumentando assim o empenhamento dos mesmos na tarefa.

No princípio da modificação por exagero o professor manipula as "regras de jogo, do espaço e do tempo, de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos" (Clemente, 2012), focando-se no objetivo previamente delineado. Esta manipulação serve como ferramenta para guiar os alunos a desempenhar as ações pretendidas. Após a colocação dos constrangimentos, o professor deverá questionar os alunos sobre a sua importância e a sua utilidade, com o intuito de levar os mesmos a refletirem sobre as suas ações. Por fim, o ajustamento da complexidade tática refere-se à adequação dos constrangimentos às capacidades dos alunos, de forma que

estes possam “enfrentar os problemas táticos” ao seu nível de jogo.

De acordo com Bunker e Thorpe (1986), citados por Graça e Mesquita (2007), o ensino do jogo procede-se por fases que configuram as tarefas de ensino e aprendizagem. A primeira fase começa pela apresentação de uma forma de jogo condicionado, adequado às caraterísticas dos alunos (idade e nível de experiência). A segunda fase contempla a interpretação das regras do jogo (pontuação, espaço de jogo, etc). A terceira fase compreende a consciencialização dos problemas táticos do jogo. A quarta fase avança para a contextualização da tomada de decisão, em torno das seguintes questões: "o que fazer?" e "como fazer?". A quinta fase persegue o objetivo de aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo. A última fase do ciclo enfatiza a performance, a consolidação da qualidade do jogo praticado, o que por sua vez vai abrir as possibilidades de um novo ciclo, com a introdução de um novo jogo, ou de uma forma de jogo de complexidade superior (Graça e Mesquita 2007).

Considerações Finais

Depreende-se que o TGfU constitui-se então uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na escola, visto proporcionar uma vasta experiência e vivência no jogo. Este promove maior interesse e motivação nos alunos, tornando-os mais autónomos e responsáveis, pois constroem o seu próprio percurso no processo ensino-aprendizagem. Este modelo potencia o aluno a desenvolver a capacidade de tomar decisões mais adequadas e atuar de forma eficiente numa dada situação no jogo. Como resultado final, espera-se que o aluno tenha melhores desempenhos no jogo e mantenha-se mais motivado e predisposto na aprendizagem do jogo.

6.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva

6.2.1 Enquadramento da Atividade

A ginástica escolar é uma das modalidades que está inserida nas matérias nucleares do PNEF, sendo trabalhada desde muito cedo (1º ciclo até ao secundário). Assim, a Ginástica deve ser abordada de uma forma lúdica de forma a proporcionar "(…) um bem estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva, com respeito às individualidades, em busca da auto-superação pessoal, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática (…)", de acordo com Stadnik, Cunha e Pereira (2006).

Durante o EP, denotou-se algumas lacunas na performance dos alunos, nos elementos mais básicos da Ginástica, por exemplo dificuldades em executar o rolamento à retaguarda. Estes conteúdos deveriam estar bem consolidados, em etapas anteriores, no entanto podem existir possíveis explicações, desde a pouca capacidade dos alunos às instalações desadequadas.

Segundo Almada *et al*. (2008), os desportos individuais são caraterizados pela capacidade que o desportista tem em "(…) centrar toda a atenção no movimento que pretende realizar e isolar-se (…)". Então este grupo apresenta um grande caráter tecnicista, as habilidades do aluno devem estar minimamente desenvolvidas, nomeadamente força, resistência e flexibilidade. Sabe-se que a Ginástica, no seu código genético, está muito intrínseco o culto do belo e do corpo esbelto, podendo então inibir alguns alunos.

Para trabalhar qualquer modalidade e/ou conteúdo, devemos estar cientes que cada aluno tem o seu ritmo de APZ e as suas fragilidades, que devem ser colmatadas com a nossa intervenção. Devemos ter em conta, as caraterísticas dos seus alunos, os seus desejos e dificuldades, antes de elaborar exercícios-tipo para um determinado conteúdo. A abordagem dos conteúdos, não deve ter um caráter rígido e muito "federado", pois podem conduzir a desmotivação e pouco à-vontade dos alunos menos proficientes.

A Ginástica tem de ser trabalhada de forma a desenvolver competências importantes no aluno, como um ser individual, conhecedor do seu corpo em movimento, promover autoconfiança e confiança dos seus colegas. Esta matéria vai para além do saber fazer, ou seja, o aluno deve saber como fazer. A caraterística anteriormente descrita serve, essencialmente, para a realização das ajudas, na execução das tarefas dos alunos. É um método que promove a responsabilidade nos alunos bem como entreajuda e autonomia, um dos objetivos gerais presentes no PNEF.

Os objetivos gerais das Atividades Científico-Pedagógico Coletivas foram: 1) caraterizar o PNEF; 2) refletir sobre possíveis formas de o operacionalizar; 3) apresentar meios/instrumentos de operacionalização dos conteúdos do PNEF; e 4) sensibilizar para as potencialidades/limitações do PNEF como instrumento de trabalho para os profissionais de EF.

Contudo os objetivos específicos para a temática selecionada foram: 1) caraterizar a Ginástica e a sua importância para o desenvolvimento global do aluno; 2) confrontar a realidade da Ginástica Escolar com aquilo que é apresentado no PNEF; 3) analisar a perceção dos professores e alunos de escolas do 2º, 3º ciclo e secundário, sobre o E-A da Ginástica; e 4) apresentar sugestões metodológicas no ensino da Ginástica.

Esta atividade teve como tema "Ginástica Escolar: Da Teoria à Prática", que decorreu no campus da Universidade (sala do senado), no dia 10 de maio de 2014, entre as 14h00 e as 16h30. Esta preleção teve como destinatários todos os professores de EF, alunos de licenciatura e mestrado em EF, os professores orientadores dos alunos do 2º ano do mestrado e outros interessados.

Relativamente à divulgação, elaborou-se e afixou-se um cartaz com o programa das atividades coletivas, na sala de professores da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, enviou-se um convite para todos os professores da escola, colegas de mestrado, orientadores científicos e cooperantes e aos demais interessados e por fim a publicação do cartaz nos meios de comunicação, nomeadamente *Facebook*.

Esta comunicação contou com a participação de mais preletores, para além do NE, a Profª Doutora Ana Luísa Correia, a Profª Manuela Vieira e Mestre Iolanda Gomes, Prof. Gonçalo Marques, Prof. Armando Carreira e o moderador Prof. Doutor

Jorge Soares. Realizou-se uma reunião geral com todos os preletores, com o intuito de delinear o seguimento das comunicações, tornando-a fluida.

Para a realização deste trabalho foi necessário seguir alguns passos importantes, nomeadamente a elaboração dos questionários dos alunos e dos professores, contatar as escolas selecionadas para agendar a sua aplicação, bem como o tratamento dos dados. Outro tipo de tarefas complementares: o contato com os diversos preletores convidados, culminando numa reunião geral; marcação da sala do senado e a sua organização; elaboração do cartaz (Anexo T) e do programa das atividades; disponibilizar as *inscrições on-line,* entre outras tarefas organizativas necessárias para o sucesso da atividade. Todo o desenvolvimento do trabalho culminou na realização de um artigo científico de nominado "A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática" com os seguintes tópicos: resumo; introdução, metodologia resultados discussão e conclusões.

Resumo

A ginástica, é conteúdo de ensino presente no Programa Nacional de Educação Física sendo denominada como matéria nuclear.

O presente trabalho tem como objetivos os seguintes: (1) verificar a percepção dos alunos sobre a ginástica; (2) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores no ensino da ginástica; e (3) apresentar propostas metodológicas para potenciar a ginástica.

Procedeu-se inicialmente a uma pesquisa bibliográfica, com o recurso a diferentes bases de dados (EFDeportes, *SPORTDiscus* e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal). Posteriormente, procedeu-se à elaboração de 2 questionários, um dirigido a 39 professores de Educação Física e outro a 110 alunos em 3 escolas do 2º e 3º Ciclo do concelho do Funchal

Entre os alunos, 53% dos rapazes e 68% das raparigas afirmaram gostar de ginástica, contudo, as principais razões apontadas para o insucesso na ginástica foram a dificuldade em executar as tarefas (92%) e o medo/receio/insegurança (75%). A

ginástica de solo (59%) e a ginástica de aparelhos (51%), são apresentadas pelos professores como os conteúdos de ensino onde os alunos têm mais dificuldade. As principais razões apontadas para essas dificuldades são: (1) nível de condição física dos alunos (64%); (2) nível de conhecimento (56%); e (3) pouco empenho por parte dos alunos (54%).

Novas propostas metodológicas centradas no aumento da aptidão física dos alunos e ações de formação regulares nas escolas, direcionadas para a parte técnica do ensino da ginástica e o ensino das ajudas devem ser tidas em consideração nas escolas.

Palavras-chave: Ginástica Escolar, PNEF, Ensino da Educação Física e Escola.

Introdução

A ginástica escolar é uma das matérias de ensino que está inserida nas matérias nucleares do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001), sendo trabalhada desde muito cedo (do 1º ciclo até ao secundário). Contudo, a ginástica é uma modalidade muito complexa, não só por englobar variadíssimos tipos de aparelhos (barra fixa, paralelas assimétricas cavalo com arções, argolas, trave, etc.), mas sobretudo pela exigência ao nível das capacidades físicas colocada na correta execução dos elementos gímnicos (Araújo, 2004).

Na revisão da literatura efetuada, e no contacto direto com vários professores de Educação Física, verifica-se que por motivos diversos, a ginástica não tem sido trabalhada da forma mais correta nas escolas (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). O resultado mais visível desta constatação está nas dificuldades apresentadas pelos alunos em todos os ciclos de ensino ao nível dos elementos mais básicos da ginástica (i.e., rolamentos, roda, pino de braços, posições de flexibilidade, etc.).

Os principais fatores que explicam este insucesso estão diretamente relacionados com os recursos materiais e humanos (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). Ao nível dos recursos materiais encontramos em muitas escolas pavilhões com um elevado nível de ocupação, espaços pouco adequados à prática da Ginástica, condições acústicas desfavoráveis, materiais em mau estado de conservação e turmas com elevado número de alunos. Por outro lado, ao nível dos recursos humanos encontramos alunos com estruturas articulares e capacidades como a flexibilidade, a força geral, a orientação espacial, o equilíbrio, a diferenciação quinestésica e o ritmo que não foram devidamente estimuladas. Também, entre os professores, a falta de conhecimento relativo à aprendizagem correta das técnicas, assim como a falta de domínio das questões de segurança dos praticantes, têm se constituído como entraves à abordagem da ginástica na escola (Araújo, 2004). O mesmo autor refere que, existem vários pressupostos que devem ser alcançados para que se possa elevar o nível da ginástica nas escolas. É necessário por parte dos alunos o desenvolvimento de uma cultura de entrega e motivação para a prática. Os espaços desportivos devem ter boas condições de treino e serem um local agradável. Finalmente, os professores devem ser conhecedores das técnicas gímnicas e têm que estar igualmente motivados para ensinar.

O presente trabalho tem como objetivos específicos os seguintes: (1) verificar a percepção que os alunos têm sobre a matéria de ginástica; (2) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores no ensino da ginástica; e (3) apresentar propostas metodológicas ao nível da escola para potenciar a ginástica escolar.

Metodologia

Para a elaboração deste estudo, procedeu-se a uma pesquisa de literatura, referente ao tema ginástica escolar, com o recurso a diferentes bases de dados, nomeadamente, EFDeportes, *SPORTDiscus* e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Foram selecionadas teses, dissertações, livros e artigos que apresentavam no título termos relacionados com o ensino da ginástica na escola. Os trabalhos revistos foram pesquisados através dos critérios relacionados com a ginástica escolar, ensino da ginástica, metodologias e ajudas em ginástica. A recolha bibliográfica ocorreu entre Novembro de 2013 e Fevereiro de 2014.

Numa segunda fase, com base na revisão de literatura, procedeu-se à elaboração de 2 questionários, um dirigido aos professores e outro aos alunos. O questionário elaborado para os professores contou com 13 questões de resposta fechada, com o intuito de perceber quais as modalidades mais abordadas, quais as que os alunos apresentam maiores dificuldade e possíveis razões. Mais especificamente, tentou-se identificar, dentro da ginástica, quais as matérias e conteúdos abordados nas aulas, dificuldades em abordar esses conteúdos e estratégias que utilizam para ultrapassar esses obstáculos.

Relativamente ao questionário aplicado aos alunos, este foi composto por 8 questões, sendo as 3 primeiras questões relacionadas com a caracterização geral dos alunos e as restantes específicas à modalidade de ginástica. Nestas últimas procurou-se identificar o conhecimento e as dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de ginástica.

Neste estudo, participaram 39 professores de Educação Física, de ambos os sexos, de 3 escolas do 2º e 3º Ciclo do concelho do Funchal. Também participaram 110 alunos, das turmas dos professores estagiários dessas mesmas escolas.

Antes de nos dirigirmos às escolas, enviamos uma mensagem por correio eletrónico a cada coordenador de Educação Física de forma a agendar uma reunião para explicarmos melhor qual o nosso propósito. Posteriormente foram entregues os questionários aos responsáveis e após 3 dias fomos recolhê-los. No que diz respeito a aplicação dos questionários aos alunos, houve o cuidado de comunicar com os colegas de forma a agendar um dia mais favorável para a sua aplicação sem perturbar as suas aulas. O seu

preenchimento não demorou mais que 5 minutos e foi disponibilizado espaço para esclarecimento de dúvidas.

Os dados recolhidos foram introduzidos no Programa Microsoft Office 2011 e posteriormente tratados no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. Foram realizadas análises simples de frequências absolutas e relativas apara a descrição dos resultados. O nível de significância foi mantido em 5%.

Resultados

Entre as matérias de ensino presentes no PNEF, aquelas em que os alunos têm mais dificuldade são o futebol e a Dança para raparigas e rapazes, respetivamente. Entre as matérias com mais dificuldade estão também a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos para ambos os géneros. As principais razões apontadas pelos alunos para o insucesso nestas matérias foram a dificuldade em executar as tarefas (92%) e o medo/receio/insegurança (75%).

Ainda no questionário aos alunos, 53% dos rapazes e 68% das raparigas afirmaram gostar da matéria de ginástica. No que diz respeito à questão referente às matérias de ginástica que os alunos afirmaram já terem abordado nas aulas de Educação Física, 95% dos alunos referiram já terem abordado ginástica de solo, 85% a ginástica de aparelhos e 8% ginástica acrobática.

Em termos globais, os desportos coletivos (Voleibol, Basquetebol e Futebol) são as matérias de ensino mais abordadas pela totalidade de professores que compõem esta amostra. Contudo, entre aqueles professores que referiram abordar a matéria de ginástica nas aulas de Educação Física, 89% ensina a ginástica de solo, 66,7% a ginástica de aparelhos e 20,5% a ginástica acrobática.

A ginástica de solo (59%) e a ginástica de aparelhos (51%), são apresentadas pelos professores como os conteúdos de ensino onde os alunos têm mais dificuldade. As

principais razões apontadas para essas dificuldades são: (1) nível de condição física dos alunos (64%); (2) nível de conhecimento (56%); e (3) pouco empenho por parte dos alunos (54%). Por sua vez, também é a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos que os professores dizem ter mais dificuldade em ensinar. As principais razões para esta dificuldade em ensinar estes conteúdos está centrada nos alunos [(condição física (85%), falta de empenhamento (74%) e conhecimento 62%)].

No que concerne às estratégias utilizadas pelos professores para ultrapassarem essas dificuldades, estes identificaram como principais metodologias o trabalho em estações (92%), o ensino das ajudas 90%, o trabalho por progressões 74% e o trabalho em circuito 56%.

Discussão e Conclusões Resultados

Os resultados do presente estudo sublinham a ideia de que entre as matérias de ensino presentes no PNEF em que os alunos têm mais dificuldades, estão a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. Enquanto que os alunos justificam as suas limitações na matéria de ginástica pela dificuldade em executar as tarefas e pelo medo/receio/insegurança, os professores referem que as principais dificuldades derivam do fraco nível de aptidão física dos alunos, baixo nível de conhecimento e falta de empenho.

Os resultados do presente estudo são concordantes com os resultados apresentadas por Guerreiro (2012) num estudo com 88 professores em 14 escolas de Lisboa e Almada no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O insucesso da ginástica na escola deve-se ao facto dos alunos não possuírem os pré-requisitos na ginástica que deveriam ser adquiridos no 1º e 2º ciclos de Escola Básica, tanto no desenvolvimento das habilidades e hábitos motores de base, como ao nível de aptidão física geral. Em concordância com estes resultados, temos vindo a constatar um declínio dos níveis de

aptidão física nas últimas décadas em crianças e adolescentes (ACSM, 2006; Tomkinson, Olds, Kang, & Kim, 2007). Uma pobre aptidão física tem vindo a ser associada a baixas performances desportivas (Malina, Bouchard e Bar-Or, 2004), mas também a um aumento do risco de doença cardiovascular em crianças e adolescentes (Dishman, Heath and Lee, 2013). Neste contexto, novas propostas metodológicas centradas nas aulas de Educação Física para promover e educar as crianças e adolescentes para o seu envolvimento em atividades físicas com vista à melhoria da aptidão física devem ser implementadas.

Embora os alunos no presente estudo tenham reportado dificuldades em executar as tarefas e medo/receio/insegurança na realização das mesmas, 53% dos rapazes e 68% das raparigas referiram gostar da modalidade de ginástica e a maioria já abordou ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Esta percepção positiva que os alunos têm sobre a matéria de ginástica leva-nos a crer que existe espaço para melhorar e incentivar a prática da ginástica como conteúdo nuclear do PNEF. Araújo (2004), refere que duas estratégias básicas deverão ser tidas em conta para melhorar o ensino da ginástica: (1) aprender corretamente as técnicas gímnicas, e (2) salvaguardar a segurança dos praticantes. Ambas as estratégias reportadas estão em concordância com as dificuldades descritas pelos alunos no presente estudo. Neste sentido, ações de formação regulares na escola, direcionadas para a parte técnica do ensino da ginástica, e o ensino das ajudas, devem ser tidas em consideração no contexto escolar.

7. Considerações Finais

Chegado ao final deste processo é possível afirmar que o EP foi uma etapa que solicitou um trabalho árduo tanto ao nível individual como coletivo, criando momentos de pura reflexão e debate. Foi através destas, em conjunto com os orientadores, que conseguimos ultrapassar os obstáculos que foram surgindo ao longo do nosso percurso na escola.

Saber educar, segundo Ballenato (2009) é a capacidade que o professor têm em aproveitar as potencialidades de cada aluno e desenvolvendo-as, tornando o professor um catalisador do processo de E-A dos mesmo. O mesmo autor (pág. 33) refere-nos que:

> "O conceito de educar, mais do que a ideia de "introduzir" ou colocar dentro de, refere-se a "extrair" da pessoa aquilo que de algum modo está dentro dela, aquilo que o indivíduo possui de uma maneira ou de outra, e pode ser desenvolvido e impulsionado se lhe oferecerem as condições adequadas".

Ser professor vai muito mais além da capacidade de transmitir conhecimentos aos alunos ("dar aulas"), ser professor implica o conhecimento dos alunos, da escola, e claro, do PNEF, com o intuito de adequar a sua intervenção junto dos mesmos, isto é, como comunicar, interagir, avaliar e trabalhar em equipa. Sendo a EF capaz de ser transdisciplinar e interdisciplinar, o professor deve trabalhar em equipa, proporcionando aos alunos, um processo de E-A rico em experiências positivas.

Consideramos que todo este caminho, em algumas vezes não foi fácil, contudo concordamos que o mesmo foi e é importante para a formação inicial do professor, contribuindo para a aplicação dos conhecimentos em contexto real. A realização das reuniões semanais demonstrou ser uma mais-valia para concretização deste relatório de estágio, na medida em que fomos relatando as nossas motivações e frustrações ao longo do ano letivo.

Este EP é pautado pelo grande enriquecimento de atividades a serem desenvolvidas, tornando-se por vezes complicado a realização dos mesmos, no entanto

contamos com a preciosa ajuda dos orientadores, que nos guiaram e motivaram neste longo caminho. Apesar de reconhecermos que houveram muitas atividades para além da lecionação das matérias de ensino, após refletirmos verificou-se que as mesmas contribuíram para desenvolver competências nas mais variadas áreas, nomeadamente organização de atividades, elaboração de artigos científicos e preleção de várias temáticas. Todas estas tarefas permitiram adquirir ferramentas de trabalho, que, certamente, serão utilizadas ao longo da nossa prática docente.

8. Sugestões/Propostas Futuras

Fruto da nossa vivência na escola, constatamos que existem aspetos que podem ser melhorados, ao nível da instituição como da nossa intervenção pedagógica na mesma. No que diz respeito a avaliação, os próximos NE, da respetiva escola, podem desenvolver uma proposta de avaliação na componente das atitudes e valores, tentando implementar uma avaliação global do aluno, em detrimento da sua segmentação. Foi-nos, particularmente difícil, avaliar o aluno de forma compartimentada.

Devido às poucas instalações desportivas da escola, pensamos que estas possam ser distribuídas de forma equitativa ao longo do horário escolar, permitindo o melhor aproveitamento das mesmas.

A atividade "Olimpíadas Brazão de Castro", demonstrou ser uma mais-valia para a escola, e deve (a nosso ver), ser mantida, promovendo a promoção de relações e interação entre a comunidade escolar.

Finalmente, sugerimos que o grupo disciplinar de EF da escola viva mais este ambiente de procura e partilha de conhecimentos entre os colegas, muito cultivado duramente o nosso processo de EP. Muitos dos problemas que se colocam ao nível do planeamento, realização e avaliação/controlo de atividades desportivas na escola, são transversais a todos os professores de EF da Escola. Neste sentido, a criação de espaços de debate, de apresentação de ideias novas, poderá ser determinante na melhoria do ensino da EF.

Referências Bibliográficas

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas.* Torres Novas: Edição VML.

American College of Sports Medicine (2006). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Seventh Edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II. Sistematização, Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo-Compilação*. Vila Real: UTAD.

Alves, M., Rufino, J. & Ribeiro, C. (2011). Estratégias utilizadas pelos professores no emprego de atividades lúdicas como recursos pedagógicos na aprendizagem de alunos do 1º segmento do ensino fundamental. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 16 - Nº161 - outubro de 2011.

Araújo, C. (2005). *Manual das ajudas em Ginástica*. 2ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Ballenato, G. (2009). *Educar sem Gritar*. 2ª Edição, Lisboa: A Esfera dos Livros.

Bartholomeu, D., Carvalho, L., Silva, M., Miguel, F. & Machado, A. (2011). Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em Universitários. Estudos de Psicologia, 16(2), 155-162. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a06.pdf.

Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Coletivos.* Lisboa: Dinalivro.

Batalha, A. (1985). *Emergência do Sentido Rítmico.* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. IBSN: 972-735-107.

Batalha, A. P. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação Física*. Lisboa: Livros horizonte.

Bento, J.O., Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto.* Lisboa: Livros Horizonte.

Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: Proposta programática para abordagem dos lançamentos "leves". *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto,* vol. XVII, nº 99.

Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in the secundary schools. *Bulletin of Physical Education,*10, 9-16.

Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. & Nastasi, R. (2003). Teaching Games for Understanding– in physical education and sport. Nacional Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Caires, S. (2006). Vivências e perceções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica,* 1(24), 87-98.

Carvalho, C. (1994). Natação – Contributo para o sucesso do ensino-aprendizagem.

ISBN: 972-96079-0-7.

Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R. & Silva, S. (2011). O ato de planejar e a importância do planejamento na organização do profissional de Educação Física. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 16 - Nº156 - Maio de 2011.

Casarin, N. & Ramos, N. (2007). FAMÍLIA E APRENDIZAGEM ESCOLAR. Revista Psicopedagogia, 24 (74), 182-201. Acedido do sítio http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862007000200009&script=sci_arttext.

Chechia, V. & Andrade, A. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. Seminário de PESQUISA, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos, p. 207-219.

Clemente, F. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimento,* Porto

Alegre, vol. 18, nº. 02, p. 315-335.

Costa, A. & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. Revista Ibero-americana de Educação, nº 33/7. Acedido do sítio http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pág. 221-243.

Decreto-Lei nº 139/12, de 5 julho de 2012. *Diário da República, nº 129 - I Série.* Ministério da Educação e Ciências. Lisboa.

Direção-Geral de Formação Vocacional (2004). *Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Educação Física* - Cursos Profisionais de Nível Secundário.

Dishman R.K., Heath GW., & Lee I-Min. (2013). Physcial Activity Epidemiology. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois.

Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico - A perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Porto: Universidade do Minho - instituto de educação e psicologia.

Ferreira, D. (2004). Construção de Instrumentos de Observação de práticas Educativas - Avaliação Diagnóstica - Construção de um instrumentos de observação comum a Andebol e a Basquetebol. *Seminário de Análise de Ensino*, Coimbra.

Ferreira, A. & Moreira, J. (2012). Perceptions of pedagogical practices of physical education teachers in portugal since the 1970s. *SportLogia*, 8(1), 34-48.

Ferreira, C., Anequim, F. & Bino, V. (2009). Importância da integração escola - família no processo pedagógico. Universidade do Tocantins.

Fonseca, V. (s.d.). *Desenvolvimento Humano – Da filogénese à ontogénese da motricidade*. Coleção pedagógica. Editorial Notícias.

FPT, (2010). *Manual de Ténis na Escola*. Acedido a Novembro, 24, 2012, em http://w3.tenis.pt/images/stories/pdf/DespEscolar/manual_ensino_secundario.pdf

Gama, A. & Figueiredo, S. (s.d.). O Planejamento no Contexto Escolar. *Web revista discursividade estudos linguísticos*. Edição nº 4, agosto de 2009. ISSN: 1983-6740.

Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A. & J. Oliveira (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos (3ª ed.)*. (págs. 11-25). Porto: Facultade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Garganta, J. (2006). Ideias e Competências para "Pilotar" o Jogo de Futebol. In G. Tani, J.Bento & R. Peterson. (Eds), Pedagogia do Desporto. (pp.313-326). Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.

Garganta, J. & Gréhaigne, J. (1999) Abordagem Sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade? Movimento, *4*, 10, 40.

Gonçalves, D. & Botelho, M. (2011). Modelos de Ensino para a Planificação das Aulas de Educação Física - Potencialidades e Limitações, In Dossier de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Universidade da Madeira.

Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 2, nº 5, p. 67-79.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7(3) 401-421. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.

Granell, J. & Lazcorreta, J. (2004). *Las técnicas de atletismo - manual prático de enseñanza*. Barcelona: Paidotribo.

Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2007). Factores de Aprendizagem. In: Godinho, M., (3ª edição), Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (2007). Operações de Aprendizagem. In: Godinho, M., (3ª edição), Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não Escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(I):117-134. Faculdade de Educação Física da Pontifícia - Universidade Católica de Campinas.

Guerreiro, E. (2012). *Aplicação dos programas nacionais de educação física em ginástica: condicionantes.* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo. (Reajustamento).*

Lima, W. (2009). Ensinando Natação. 4ª Edição. Editora: Phorte.

Loro, A. (2006). Interagindo nas aulas de educação física: contribuições sociais na infância.

Malina, R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). Growth, Maturation, and Physical Activity. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois.

Marques, R. (2001). Saber Educar – Guia do Professor. Lisboa: Editorial Presença. Pág. 13-89.

Marques, D. (2012). Relatório de Estágio realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Funchal, Universidade da Madeira.

Medeiros, O., Camargo, M. & Júnior, C. (2004). A importância dos jogos no processo educacional. Revista virtual EFArtigos, 01(21).

Mendes, R., Godinho, M., Barreiros, J. & Melo, F. (2007). Transfer de Aprendizagem. In: Godinho, M., (3ª edição), Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I. (1998b). O ensino do voleibol – Proposta metodológica. In: Graça A. & J.

Oliveira, (Eds.), *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed.) (págs. 153-198). Porto: Facultade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Moreira, J. & Araújo, C. (2004). *Manual técnico e pedagógico de trampolins*. Porto Editora.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores - aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão pedagógica. Edições FMH. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pimentel, G. (2014). Os benefícios da psicomotricidade orientada por um profissional de educação física. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 19 - Nº195 - Agosto de 2014.

Projeto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Prudente, J., Garganta, J. & Anguera, M. (2004*). Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Vol. 4, nº 3, Pág.49 – 65.

Prudente, J. (2006). *Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível – Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira.

Regulamento Interno da Escola (2013). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Romão, P. & Pais, S. (2002). Educação Física 7º, 8º e 9º anos. Porto Editora.

Ramos, E. (2007). *A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes.* Faculdade de Jaguariúna. Curso de Educação Física.

Rosa, C., Santos, D., Drews, R. & Sawitzki, R. (2011). Atividades extracurriculares desenvolvidas junto a uma escola estadual de educação básica do município de Santa Maria, RS através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 16 - Nº155 - Abril de 2011.

Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto.* Lisboa: FMH Edições.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem, in A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto. Lisboa: FMH Edições.

Rosado A. & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. *In Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). FMH Edições.

Santos, J. (2005). Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 10 - Nº90 - Novembro de 2005.

Santos, L. & Ponte, J.P. (2001). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário.* Grupo de Investigação DIF. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.

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

Sarmento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). Pedagogia do desporto II – Instrumentos de Observação sistemática da educação física e desporto. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

Schreiber, M., Scopel, E. & Andrade, A. (2005). Educação física escolar e filosofia: uma prática consciente. Revista Digital EFDeportes, Ano 10, N° 87

Sorato, M., Huf, T. & Miranda, S. (2009). *A importância da Educação Física Escolar. IX Congresso Nacional de Educação.* III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Temática - politicas e práticas educativas: desafios da aprendizagem.

Stadnik, A., Cunha, A. e Pereira, B. (2006). *Ginástica Geral: uma propostas para a Educação Física Escolar*. Educere.

The Cooper for Aerobics Research (2002). *Fitnessgram - Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (tradução).

Thomas, J. & Nelson, J. (2002). Métodos de Pesquisa em Atividade Física. 3ª Edição. ARIMED Editora. Tradução: Petersen R., Rodrigues, F., Dornelles, M., Larronda, A. & Oliveira, M.

Tomkinson, GR, Olds TS, Kang SJ, Kim DY (2007). Secular trends in the aerobic fitness test performence and body mass index of Korean children and adolescents (1968-2000). INt J Sports Me, 28, 314-320.

Torres, D. & Neves, S. (2010). Estratégias de Aprendizagem, Auto-Eficácia Académica e Rendimento Escolar: Estudo de um Modelo de Inter-Relações. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal.

Tozetto, A. & Júnior, M. (2012). Metodologias de ensino empregadas nas aulas d Educação Física da cidade de Imbituva, PR. *EFDeportes, Revista Digital.* Buenos Aires - Ano 17 - Nº170 - julho de 2012.

Vieira, M. (2013). A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. *EFDeportes*, 18, 180.

Anexos

Anexo A - Plano Anual de Escola

1º Período

Setembro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

	Aula	
Apresentação + Fitnessgram	1	2,3
JDC - C1	4	5,6

Outubro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

	Aula	
Av. Diag. Ginástica / JDC - C1+Av. Diag. Desp. Combate	7	8, 9
Av. Diag. Atletismo / JDC - C1 (apt. Fís - PANPAS)	10	11, 12
JDC - C1	13	14, 15
Av. Diag. Dança e Badminton G / JDC - C1	16	17, 18
JDC - C1	19	

Novembro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

	Aula	
JDC - C1		20, 21
JDC - C2 / Dia dos Desp. Raquetas	22	
JDC - C2	23	24, 25
JDC - C2	26	27, 28
JDC - C2	29	30, 31

Dezembro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

	Aula	
JDC - C2	32	33, 34
Teste - JDC - C2	35	36, 37
JDC - C2	38	
Férias Natal		
Férias Natal		

2º Período

Janeiro 2014

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

	Aula	
Férias Natal		
Politemática 1 - Ginásio	1	2,3
Politemática 1 - Ginásio	5	6,7
Politemática 1 - Ginásio	8	9,10
Politemática 1 - Ginásio	11	12, 13

2º Período

Fevereiro 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

	Aula	
Politemática 1 - Ginásio	14	15,16
Politemática 1 - Ginásio	17	18,19
Politemática 1 - Ginásio / Piscina	20	21,22
Politemática 1 - Ginásio / Piscina	23	24,25

Março 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

	Aula	
Férias Carnaval + Politemática 1		26,27
Politemática 1 - Ginásio / Piscina	28	29,30
Teste - Politemática 1 - Ginásio / Piscina	31	32,33
Politemática 1 - Ginásio / Piscina	34	35,36

Abril 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21						

	Aula	
Politemática 1 - Ginásio / Piscina	37	38,39
Férias da Páscoa		
Férias da Páscoa		
Férias da Páscoa		

3º Período

Abril 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

	Aula	
Politemática 2 - Ginásio / C1	1	
Politemática 2 - Ginásio / C1	2	

Maio 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

	Aula	
Politemática 2 - Ginásio / C1		3,4
Politemática 2 - Ginásio / C1	5	6,7
Politemática 2 - Ginásio / C1	8	9,1
Teste - Politemática 2 - Ginásio / C1	11	12,13
Politemática 2 - Ginásio / C1	14	15,16

Junho 2014						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13		

	Aula	
Politemática 2 - Ginásio / C1	17	18,19
Politemática 2 - Ginásio / C1		20,21

Anexo B - Exemplo da Estruturação dos Planos de Aula

Ano Letivo 2013/2014

UD:	**Aula Nº:**	**Ano/Turma:**	**Profª. Estagiária:**	**Orientador:**
Nº alunos:	**Data:**	**Duração:**	**Local:**	**Material:**

Objetivos gerais:

Conteúdos	**Obj. Específicos**	**Obj. Operacionais/estratégias**	**Esquema**	**Duração**		**Hora**
				TP	**TT**	

<u>Reflexão</u>

Anexo C - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol

		Dinâmica Coletiva				Serviço e Receção				Ataque				Defesa				Nível de Jogo
Nº	Nome	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	

Anexo D - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol, Futebol e Andebol

		Comunicação na Ação				Estruturação do Espaço				Relação com Bola				Nível de Jogo
Nº	Nome	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	

Anexo E - Nível de Jogo dos JDC, segundo Garganta (1995)

Indicadores / Fases	***Comunicação na Ação***	***Estruturação do Espaço***	***Relação com a Bola***
Jogo Anárquico *- Centração na bola* *- Subfunções* *-Problemas na compreensão do jogo*	*- Abuso da verbalização, sobretudo para pedir a bola*	*- Aglutinação em torno da bola e subfunções*	*- Elevada utilização da visão central*
Descentralização *- A função não depende apenas da posição da bola*	*- Prevalência da verbalização*	*- Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo*	*- Da visão central para a periférica*
Estruturação *- Consciencialização da coordenação das funções*	*- Verbalização e comunicação gestual*	*- Ocupação racional do espaço (táctica individual e de grupo)*	*- Do controlo visual para o proprioceptivo*
Elaboração *- Acções inseridas na estratégia da equipa*	*- Prevalência da comunicação motora*	*- Polivalência funcional. Coordenação das ações (táctica coletiva)*	*- Otimização das capacidades proprioceptivas*

Anexo F - Exemplo de uma UD

Universidade da Madeira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

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

Unidade Didática JDC - 9º2

Ano Letivo: 2013/2014

Orientador Científico: Prof. Doutor Élvio Gouveia

Orientador Cooperante: Mestre Ricardo Oliveira

Profª. Estagiária: Catarina Isabel Abreu

Nº 2076007

126

Funchal, 17 de Dezembro de 2013

Índice Geral

Introdução 130

2. Caraterização dos Jogos Desportivos Coletivos 132

2.1. Voleibol 135

2.2. Basquetebol 137

2.3. Futebol e Futsal 138

2.4. Andebol 139

3. Planeamento da Unidade Didática 139

3.1. Calendário Escolar 139

3.2. Horário da turma 140

3.3. Caraterização da turma de 9º ano 140

3.4. Caraterização dos recursos 141

3.4.1. Temporais 141

3.4.2. Recursos materiais 141

3.4.3. Recursos humanos 141

3.5. Definição dos objetivos: objetivos programáticos e objetivos de desenvolvimento . 141

3.6. Caracterização da turma do ponto de vista do Domínio das Atividades Físicas e especificação de cada matéria do PNEF 159

3.7. Cronograma de estruturação dos conteúdos e justificação 160

3.8. Cronograma de extensão e sequência dos conteúdos 163

4. Avaliação 165

4.1. Avaliação diagnóstica: ficha de registo, categorias e critérios utilizados na avaliação e a sua justificação 165

4.2. Avaliação formativa contínua 168

4.3. Avaliação sumativa 168

4.4. Parâmetros de avaliação 169

5. Estratégias a utilizar nas aulas: 170

5.1. Estratégias gerais 170

5.2. Estratégias específicas 170

5.3. Tarefas a realizar pelos alunos que não realizam a componente prática 171

6. Avaliação final da Unidade Didática 171

7. Reflexão da Unidade Didática 172

8. Referências bibliográficas 175

Índice de Quadros

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre os JDC 134
Quadro 2 - Princípios operacionais (Bayer, 1994; pág. 47) 135
Quadro 3 - Estrutura Formal do jogo de Voleibol (Mesquita, 1998; pág. 154) .. **Erro! Marcador não definido.**
Quadro 4 - Caraterísticas e exigências do Voleibol (Mesquita, 1998; pág. 155) **Erro! Marcador não definido.**
Quadro 5 - Fases do ataque e da defesa (Queiroz, 1983, citado por Garganta & Pinto, 1998; pág. 107) 139
Quadro 6 - Horário da turma 140
Quadro 7 - Caraterização da turma do 9º 2 ..... **Erro! Marcador não definido.**
Quadro 8 - Recursos materiais 141
Quadro 9 - Níveis do 9º ano, para o futebol, andebol, basquetebol e voleibol 160
Quadro 10 - Cronograma de estruturação dos conteúdos 161
Quadro 11 - Cronograma de extensão e sequência dos conteúdos 164
Quadro 12 - Avaliação Diagnóstica JDC (Garganta, 2005) 166
Quadro 13 - Avaliação Diagnóstica Voleibol (Mesquita, 1995) 167
Tabela 14 - Parâmetros de avaliação 169

Índice de Figuras

Figura 1 - TGfU cd Bunker e Thorpe (1982, citado por Graça & Mesquita 2007) 134

Introdução

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), são considerados um meio importante para transformar o homem, nomeadamente no domínio cognitivo, motor e socio-afetivo (Graça & Mesquita, 2002; Prudente, 2006). Devido às caraterísticas comuns entre as modalidades, é possível trabalhar as competências táticas e por vezes técnicas de forma transversal (Bayer, 1994).

Este grupo de modalidades tem por base o relacionamento entre colegas que tem de trabalhar para alcançar um objetivo comum, bem como um grupo de adversários cuja oposição precisam de vencer (Bayer, 1994). Estes objetivos de cooperação, entreajuda, respeitar o outro e as regras, espirito de equipa e fair-play podem e devem ser trabalhadas em todas as aulas, indo ao encontro dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Esta unidade didática foi planeada para a turma do 9º ano, da turma 2, da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. As modalidades abordadas foram o voleibol, andebol, futebol e basquetebol, como forma de leccionar os JDC, tendo por base as caraterísticas comuns entre as matérias.

Todo trabalho está estruturado segundo uma lógica simples e clara de perceber como se procedeu o planeamento desta unidade didática, caraterizando toda a minha organização e ação perante a turma supracitada. É claro que existe sempre melhorias a serem realizadas.

Pretende-se caracterizar numa primeira instância os JDC, com o objetivo de mostrar a importância que estes jogos têm no desenvolvimento pessoal e de "grupo" dos alunos, bem como de forma individual as modalidades abordadas.

Para a planificação desta unidade didática pretende-se, primeiramente, caraterizar a turma de forma individual e em grupo, para que o seu planeamento esteja de acordo com as necessidades dos alunos. Para a caraterização da turma foi realizado uma avaliação diagnóstica da mesma.

Quanto à planificação propriamente dita é nosso intento caraterizar os recursos (temporais, materiais e humanos), definir os objetivos programáticos e de desenvolvimento, elaborar um cronograma, definir as estratégias gerais e específicas a utilizar nas aulas.

Na parte final pretende-se apresentar uma reflexão sobre a aplicação desta unidade didática e possíveis recomendações futuras.

Por fim, esta anexado os planos de aula, com respetivas reflexões feitas ao longo do 1º período, informações transmitidas aos alunos e fichas de avaliação diagnóstica e formativa

2. Caraterização dos Jogos Desportivos Coletivos

É de conhecimento de todos os profissionais da área de educação física que as modalidades que são mais aliciantes aos alunos são os ditos JDC. Enfatizando este fenómeno também é possível verificar que este grupo de modalidades é matéria nuclear de todos os anos letivos (1º ano até ao 12º ano), segundo o PNEF. Uma possível explicação poderá ser a sua dimensão social, ou seja, todos (equipa), têm de cooperar para alcançar um objetivo, sendo que no decurso da atividade o grau de incerteza dos acontecimentos e resultados estão bem patentes.

Os JDC datam das "tradições mais antigas e longínquas das sociedades primitivas ou civilizadas" (Bayer, 1994; pág. 31). Desde cedo se utilizou um objeto como forma de alcançar o objetivo do jogo e cada um era característico da sua civilização, "onde as primeiras codificações" têm "início no século XIX" (Bayer, 1994; pág. 31), tendo assim dado origem aos JDC que hoje conhecemos. Segundo o mesmo autor (Bayer, 1994), independentemente da época dos JDC, ambos têm 6 caraterísticas comuns, nomeadamente: **1)** a existência de um "objecto esférico" (pág. 32); "que pode ser jogado com a mão, pé ou intermédio de um instrumento" (Bayer, 1994 citado por Prudente, 2008 e 2012); **2)** "um terreno demarcado (…) no interior do qual se vai desenrolar a partida, limite da acção dos jogadores" (Bayer,1994; pág.32); **3)** "um alvo a atacar ou a defender" (Bayer, 1994 citado por Prudente, 2008 e 2012); **4)** "parceiros que ajudam na progressão da bola com as diferentes partes do corpo" (Bayer, 1994; pág. 33); **5)** "adversários que devem ser vencidos" (Bayer, 1994; pág. 33); e **6)** "regras que se devem respeitar" (Bayer, 1994; pág. 33). Outra perspetiva de JDC, segundo Konzag (1986, citado por Prudente, 2008 e 2012) o sistema de referência é constituído por "colegas de equipa, adversários, a bola, alvos a atingir e terreno de jogo". Destes dois autores poucas diferenças se podem encontrar, apenas no que diz respeito a existência de regras.

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008; pág. 250), os jogos desportivos têm caraterísticas particulares, nomeadamente: "privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando portanto o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações (**dinâmica de grupos**)". Ainda é pautado (os JDC) por uma relação de tempos, ou seja, o tempo que o atacante leva a realizar a ação deve ser menor que o tempo que o defesa leva a intercetar, caso se queira beneficiar o atacante. Pelo contrário, o defesa deve ter um tempo igual ou inferior para conseguir intercetar a bola e ficar com posse de bola. Esta relação de tempo leva a que seja necessário trabalhar a tática com o intuito de desenvolver a tomada de decisão em situações adversas.

No que diz respeito a análise funcional, incorpora "os princípios operacionais, as regras de acção e a gestão dos princípios operacionais" (Bayer, 1994). Os princípios operacionais são "comuns e

idênticos" (pág. 47) a todos os JDC, com algumas diferenças no Voleibol. Estes princípios são o alicerce para que a modalidade ocorra, ou seja, "representam a origem da acção" (pág. 47). Em todos os JDC existe o ataque e a defesa, princípios que variam consoante a posse de bola de cada equipa. Quando uma equipa é a portadora da bola, esta está a atacar (ataque) e o seu adversário esta a defender (defesa). Estas alterações de ataque-defesa fazem com que o jogo se torne dinâmico e o torne bastante estimulante para quem esta a ver e complexo para quem o jogo. Cada um dos princípios rege-se por ações que lhes são indissociáveis, ou seja, no ataque os praticantes têm por objetivo manter a posse de bola até alcançar o ponto, enquanto na defesa o objetivo é recuperar a posse de bola de forma a não sofrer ponto e tentar pontuar. Outra característica do ataque é a "progressão dos jogadores e da bola para" o alvo adversário (pág. 47), por conseguinte a defesa intenta na "progressão dos jogados e da bola para" (pág. 47) o seu alvo. E por fim, como já foi referido anteriormente o objetivo primordial do ataque é marcar ponto, contudo a defesa protege o seu alvo. Nas regras de ação, o objetivo é que os jogadores apliquem os princípios operacionais segundo as suas necessidades e da equipa apelando aos fatores de execução, consistindo assim, em "acções que supõe um processo de raciocínio, de seleção e de combinações de processos técnicos específicos do jogo" (Theodoresco, 1959, citado por Bayer, 1994; pág. 48). Por fim a gestão dos princípios operacionais "realiza-se pela utilização de processos que vão guiar as diferentes acções empreendidas e assegurar a lógica de todo o projecto e de toda a realização" (pág. 49).

Este grupo de modalidades (JDC), ao nível metodológico têm vindo a sofrer grandes evoluções nomeadamente ao nível técnico e tático. No que concerne ao ensino dos JDC, muitos estudos têm vindo "refrescar" a forma de leccionação destes conteúdos, não só de uma forma puramente analítica, mas dinâmica e com grandes possibilidades de *transfer* de aprendizagem entre modalidades do mesmo grupo. Reforçando a ideia anteriormente referida Kirk e MacPhail (2002, citado por Casarin, Reverdito, Greboggy, Afonso & Scaglia, 2011) "as experiências autênticas e significativas em situações de jogo promovem aprendizagem e motivação, pois os jogadores estão buscando soluções e não fazendo gestos obrigados e estereotipados", em consonância Garganta (2002, citado por Clemente & Mendes, 2011), "no método analítico, em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado".

Após estas afirmações, pode-se constatar a grande importância de uma abordagem mais tática dos jogos do que uma abordagem mecanicista/técnica.

Segundo o artigo de Graça e Mesquita (2007), "a ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas". Posto isto, verificou-se que o modelo para o ensino de desportos coletivos têm de ter por base uma metodologia de aprender a jogar jogando, ou seja, é através do jogo, com todas as suas caraterísticas que o praticante vai aplicar, modificar, adequar e ajustar a técnica e tática pretendida para determinado tipo de contexto. Sendo assim, as suas respostas a uma ação serão mais adequadas

fornecendo assim uma grande capacidade de, em qualquer contexto, conseguir ser o mais eficaz e eficiente possível. De uma forma esquemática, Bunker e Thorpe (1982, citado por Graça & Mesquita, 2007; pág. 2) demostram, na seguinte figura, o modelo para o ensino dos jogos desportivos.

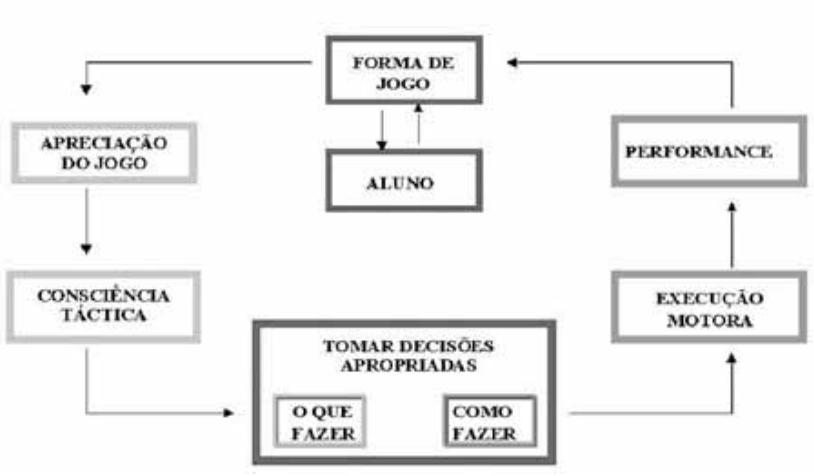


Figura 1 - TGfU cd Bunker e Thorpe (1982, citado por Graça & Mesquita 2007)

Depois de uma breve análise ao esquema anteriormente proposto por Bunker e Thorpe pode-se aferir a grande utilidade deste modelo nas aulas de Educação Física para qualquer jogo.

Voltando à caraterização dos JDC, fez-se mais especificamente, uma breve caraterização da modalidade de Andebol e de Futebol, contendo as semelhanças e diferenças segundo a classificação que Bayer (1994). No seguinte quadro pôde-se verificar as semelhanças e diferentes entre estas duas modalidades.

Quadro 5 - Semelhanças e diferenças entre os JDC

Quadro de semelhanças e diferenças				
	Andebol	Futsal	Basquetebol	Voleibol
Objeto de jogo	Bola esférica	Bola esférica	Bola esférica	Bola esférica
Terreno de jogo	Campo delimitado jogado dentro do pavilhão	Campo delimitado jogado dentro do pavilhão	Campo delimitado jogado dentro do pavilhão	Campo delimitado jogado dentro do pavilhão
Alvo	O alvo é a baliza, onde existe uma área restrita ao guarda-redes	O alvo é a baliza, sem área restrita	O alvo é a baliza, sem área restrita	O alvo é o campo adversário

Nº Companheiros	7 Jogadores	5 Jogadores	5 Jogadores	6 Jogadores
Adversários	Ambos têm adversários que têm de ultrapassar			
Tempo de jogo	60’ (2x30’)	40’ (2x20’)	40’ (4x10’)	Pontuação (até 5 *sets*)
Regulamento	Ambos têm regulamentos específicos de cada modalidade, nomeadamente tempo de jogo ou pontuação, número de jogadores, tamanho da bola, faltas e sanções, entre outras			

Segundo uma análise funcional dos JDC, os seus princípios gerais são comuns e semelhantes a todos os desportos coletivos (é claro que existem especificidades de cada modalidade que devem ser respeitadas). No quadro 2, está representado os objetivos do ataque e da defesa.

Quadro 6 - Princípios operacionais (Bayer, 1994; pág. 47)

Ataque	Defesa
Progressão/finalização	Cobertura (defesa da baliza)
Manutenção da posse de bola	Recuperação da posse de bola

Então os JDC possuem “um processo de cooperação, desenrolado em condições de luta com os adversários, os quais, por sua vez, coordenam as suas acções para desorganizar a cooperação dos jogadores da primeira equipa e onde a presença das acções tácticas colectivas, em conjunto com as individuais, e a existência da relação de adversidade entre duas equipas, dão origem a um grande número de interações, tanto no ataque como na defesa” (Teodorescu, 1984, citado por Prudente, 2008 e 2012). São modalidades de cooperação/oposição e de interação, onde existem muitas variáveis que as podem alterar e como forma de dar uma resposta eficaz é necessário trabalhá-las no modo mais real possível.

2.1.**Voleibol**

O voleibol é uma modalidade coletiva que está inserida dentro dos JDC. Nesta modalidade ambas as equipas têm o seu terreno de jogo, dentro do campo delimitado pelas regras e regulamentos específicos da mesma. Esta tem a particularidade de não haver invasão do terreno de jogo do adversário (participação alternada), sendo que ganha ponto quem conseguir passar a bola por cima da rede tocando no solo do campo adversário ou então que o adversário envie bola fora (a luta pela bola é realizada de forma indireta).

As equipas são constituídas por 6 jogadores e para encontrar a equipa vencedora é através da pontuação e não por tempo (não existe empates). É uma modalidade jogada essencialmente com as mãos, com um objeto de jogo (bola específica) onde cada jogador passa por todas as posições (rotação após ganhar ponto, caso tenha sido a outra equipa a servir). Esta especificidade da modalidade proporciona um vasto leque de habilidades motoras e técnicas a todos os jogadores, visto que todos têm de servir, receber, passar, fazer bloco, defender e atacar. É claro que existe posições onde os jogadores desenvolver melhores competências, mas isso não é estático ao longo do jogo.

No voleibol é possível distinguir duas fases fundamentais de jogo: o **ataque** e a **defesa**. O **ataque** é uma "situação táctica na qual uma equipa se encontra de posso da bola e cria condições para atinguir o objectivo do jogo (conquistar a posse de serviço ou o ponto)" (Moutinho, 1998; pág. 146). A **defesa** é uma "situação táctica na qual um equipa luta, simultaneamente, para não permitir ao adversário o atingir do objectivo de jogo e pela recuperação da posse de bola" (Moutinho, 1998; pág. 146).

Ainda dentro das especificidades do voleibol podemos verificar a particularidade da sua estrutura formal, bem como as suas características fundamentais, segundo as suas regras e regulamentos. No que diz respeito à sua estrutura formal podemos verificar as particularidades no quadro 3 e as características específicas no quadro 4 (seguintes):

Quadro 7 - Estrutura Formal do jogo de Voleibol (Mesquita, 1998; pág. 154)

• Intervenção espacial do jogador; • Natureza das disputas de bola; • Trajetórias predominantes da bola.	• Sem invasão do terreno adversário; • Luta indireta; • Troca do objeto no meio aéreo.

Quadro 8 - Caraterísticas e exigências do Voleibol (Mesquita, 1998; pág. 155)

Caraterísticas específica	Exigências
• Envio da bola com a mão por cima da rede; • Troca de bola sem ser permitido agarrá-la; • Número de contatos limitado; • Todo o espaço é alvo para o adversário; • Irregularidades técnicas punidas pelas regras; • Intervenção limitada ao espaço frontal e lateral; • Rotação dos jogadores, imposta pelas leis do jogo.	• Olhar dirigido para cima; • Brevidade dos contatos; • Condicionalismos nas ações; • Rapidez na análise e decisão; • Evitar a perda da posse de bola; • Movimentação condicionada; • Polivalência de posições e funções.

Segundo Mesquita (1992a, citado por Mesquita 1998), o voleibol têm contributos formativos para os nossos alunos, desde a riqueza de situações vivenciadas quando se joga, bem como as habilidades técnicas e as relações grupais que se desenvolver com o desenrolar do jogo, ao longo da sua leccionação. Possui características que lhe conferem importância no processo formativo do aluno, nomeadamente (Mesquita,1992a, citado por Mesquita 1998; pág. 155):

- "*Ausência de contacto directo,* o que possibilita a participação de jogadores com idades e morfologias diferentes";
- "*Impossibilidade de agarrar a bola*, o que fomenta de uma forma natural a noção de equipa";
- "Q*ueda da bola implica a ruptura do jogo*, o que faz solicitar a participação conjunta das capacidades coordenativas e condicionais";
- "*Irregularidades técnicas* são punidas pelas regras, o que coloca exigências no controlo do movimento, sendo a procura da "perfeição" uma constante".

2.2.**Basquetebol**

O basquetebol é uma modalidade inserida no agrupamentos dos JDC, visto ser um jogo jogado por duas equipas, em que ambas existem 5 jogadores. É uma modalidade que rege-se por leis de jogo específicas, bem como um terreno de jogo bem delimitado.

O ensino desta modalidade tem "como objectivo o desenvolvimento de competências em três domínios: 1) social; 2) estratégico e cognitivo-táctico; e 3) técnico" (Oliveira e Graça, 1998; pág. 61).

No domínio social pretende-se que os alunos se relacionem para atingir um mesmo fim, o ganhar. Que desenvolvam a "cooperação, o respeito pelos colegas, pelos adversários, e pelas regras do jogo" (Oliveira e Graça, 1998; pág. 61). São competências que vão se transferir para todas as atividades que os alunos façam, desde a sua vida social, familiar e escolar. Contribuem para a definição e moldagem da personalidade e carater do aluno no presente e futuro.

No que diz respeito ao domínio estratégico e cognitivo-tático o aluno desenvolve toda a parte de decisão, ou seja, deve conhecer os princípios básicos da modalidade para que numa dada situação consiga dar a resposta mais adequada, de forma a tirar vantagem dessa ação.

Por último o domínio da técnica é importante pois é o "veículo" de toda a sua ação, isto é pode saber quando fazer e o que fazer, mas se não dominar minimamente os aspetos técnicos não conseguirá realizar a sua função. O ensino das técnicas tem satisfazer os seguintes critérios: 1) "significação, ou seja terem utilidade no contexto do jogo"; 2) "acessibilidade, isto é, o seu grau de dificuldade não deve exceder em demasia a capacidade actual dos alunos"; e 3) "segurança,

implicando a preservação da integridade física e psicológica d aluno" (Oliveira & Graça, 1998; pág. 61).

Todos os aspetos têm de ser trabalhados com um objetivo bem definido. Na escola não se pretende dotar os alunos de todas as habilidades técnicas como se de um clube se tratasse, mas sim contribuir para o desenvolvimento global e integral do aluno. Pretende-se que os alunos dominem os gestos técnicos, mas que acima de tudo percebam como é que a modalidade funciona ao nível tático, os princípios básicos que são inerentes à modalidade.

2.3.**Futebol e Futsal**

O futebol atualmente é um fenómeno inquestionável na nossa sociedade, é considerado o desporto rei. É muito praticado, tem grande visibilidade e isso nota-se nas nossas aulas, os alunos estão mais predispostos a praticarem esta modalidade bem como já trazem um *background* das habilidades técnicas.

Um jogo de futebol tem uma duração de 90', com duas partes de 45' e um intervalo de 15'. É jogada por duas equipas, ambas com 11 jogadores (um deles é guarda-redes (GR)), e cada jogador tem a sua posição já bem definida (especialização). Tem um campo delimitado, regras e regulamentos específicos que o fazem ter caraterísticas particulares, nomeadamente é jogado, essencialmente, com o pé (se for com a mão é falta, exceto o GR dentro a área). É um jogo de cooperação – oposição, visto que tem de existir cooperação entre colegas de equipa e oposição dos adversários. É também um jogo de invasão, visto que o adversário pode invadir o terreno de jogo da outra equipa. Existe sempre a dialética de ataque – defesa, pois enquanto uma equipa ataca a outra defende e assim vice-versa, consoante a posse de bola.

Sendo uma modalidade inserida nos JDC, tem como caraterística a imprevisibilidade das ações e a variabilidade de situações, fazendo com que o jogador esteja em constante adaptação ao jogo e que tome decisões o mais rápido e eficaz possível. É preciso desenvolver e muito o carater tático-técnico, bem como saber fazer uma boa leitura de jogo.

Mais uma vez é preciso reforçar a ideia que o futebol, na escola, não deve ter somente um carater competitivo, nem de superioridade em comparação às outras modalidades, mas sim ser considerado mais um meio para atingir os objetivos previamente estabelecidos.

No quadro seguinte apresenta-se as fases, "etapas percorridas no desenvolvimento quer do ataque quer da defesa desde o seu início até à sua conclusão" (Garganta & Pinto, 1998; pág. 105) de jogo:

Quadro 9 - Fases do ataque e da defesa (Queiroz, 1983, citado por Garganta & Pinto, 1998; pág. 107)

Ataque	Defesa
• Construção das ações ofensivas; • Criação de situações de finalização; • Finalização.	• Impedir a construção das ações ofensivas; • Anular as situações de finalização; • Defender a baliza.

O futsal é idêntico ao futebol, com algumas regras específicas que o diferenciam do futebol de 11. É constituído por 5 jogadores cada equipa e tem uma duração de 40', cada parte com 20' e é jogado dentro de um pavilhão. O terreno de jogo é mais reduzido e por isso mesmo é leccionado na escola devido a este fator.

2.4.**Andebol**

O andebol é uma modalidade incluída no JDC, visto que é jogada entre duas equipas, com 7 jogadores cada. Existe regras específicas, bem como o terreno de jogo. Uma das particularidades que distingue em larga margem das outras modalidades é a existência de uma área restritiva do GR.

Segundo Prudente (2006), "o Andebol é um jogo desportivo coletivo (JDC) de cooperação – oposição, em que duas equipas se confrontam num espaço comum, disputando a bola e procurando marcar mais golos que o adversário. Trata-se de um jogo complexo, com um carácter dinâmico originado pelo antagonismo resultante das finalidades contrárias perseguidas por ambas as equipas".

É um jogo onde impera a incerteza e a imprevisibilidade, dificultando assim as tomadas de decisão num curto espaço de tempo. O jogo tem uma duração de 60', com 30' cada parte com grande dinâmica de jogo.

3. Planeamento da Unidade Didática

3.1.**Calendário Escolar**

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, o calendário escolar do ano letivo de 2013/2014, está distribuído por três períodos (Ministério da Educação e Ciência, 2013):

- **1º Período**: 17 de Setembro de 2013 a 18 de Dezembro de 2013.

- **2º Período**: 06 de Janeiro de 2014 a 04 de Abril de 2014.

- **3º Período**: 22 de Abril de 2014 a 13 de Junho 2014.

3.2.**Horário da turma**

Quadro 10 - Horário da turma

Unidade Didática – JDC	
Início da UD	17/09/2013
Fim da UD	18/12/2013 (?)
Dia da semana	3ª e 6ª
Nº total de aulas	38 (?)
Duração das aulas	45’ + 90’ (respetivamente)

3.3. **Caraterização da turma de 9º ano**

A Unidade Didática destina-se a uma turma do 9º ano de escolaridade, da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A turma é constituída por 20 alunos, dos quais 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Tendo idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. É de salientar que na turma 2 dos alunos do sexo masculino são federados na modalidade de Futebol e 1 na modalidade de Karaté, enquanto os outros alunos apenas têm experiências ao nível das aulas de Educação Física.

Quadro 11 - Caraterização da turma do 9º 2

Caracterização da Turma	
Ciclo de ensino	Básico
Ano de Escolaridade	9º Ano
Nº de alunos	20
Sexo Masculino	9
Sexo Feminino	11
Idades compreendidas	13-16
Federados no Futebol	2 (sexo masculino)
Federados no Karaté	1 (sexo masculino)

3.4.**Caraterização dos recursos**

No que concerne à caracterização dos recursos que farão parte desta Unidade Didática, apresentamos os seguintes:

3.4.1. Temporais

Serão lecionadas modalidades de desportos coletivos, nomeadamente Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol ao longo do presente ano letivo.

3.4.2. Recursos materiais

Para a realização destas atividades serão necessários meios adequados para a sua lecionação.

Quadro 12 - Recursos materiais

Unidade Didática – JDC	
Instalações	Campo descoberto da escola
Material didático	Bolas de Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Redes, Postes, Coletes, Cones
Material suplementar	Apito, Cronómetro, Folhas e Marcadores

3.4.3. Recursos humanos

No que diz respeito aos recursos humanos, temos os funcionários da escola e professores auxiliares.

3.5. **Definição dos objetivos: objetivos programáticos e objetivos de desenvolvimento**

Objetivos programáticos segundo o PNEF (Jacinto, J. *et al.*, 2001), para o 3º ciclo.

"Futebol

7.º ano - Nível Elementar

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as suas principais regras: **a) início e recomeço do jogo, b) marcação de golos, c) bola fora e lançamento pela linha lateral, d) canto e pontapé de canto, e) principais faltas e incorrecções, f) marcação de livres e de grande penalidade, e g) bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo,** adequando as suas acções a esse conhecimento.

4 - Em situação de jogo 7 x 7:

4.1 - **Recebe** a bola, controlando-a **e enquadra-se** ofensivamente, simula e/ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação:

4.1.1 - **Remata,** se tem a baliza ao seu alcance.

4.1.2 - **Passa** a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação.

4.1.3 - **Conduz** a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar.

4.2 - **Desmarca-se** utilizando fintas e mudanças de direcção, para oferecer linhas de passe **na direcção da baliza e ou de apoio** (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque.

4.3 - **Aclara** o espaço de penetração do jogador com bola e/ou dos companheiros em desmarcação para a baliza.

4.4 - Logo que perde a posse da bola (defesa), **marca** o seu atacante, procurando dificultar a acção ofensiva.

4.5 - Como guarda-redes, **enquadra-se** com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, **passa** a um jogador desmarcado.

5 - Realiza com oportunidade e correcção global, no jogo e em exercícios critério, as acções: **a) recepção e controlo da bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução de bola, e) drible, f) finta, g) passe, h) desmarcação e i) marcação.**

8º e 9º ano - Parte do Nível Avançado
O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, e aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que permitam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Adequa a sua actuação quer como jogador, quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e ao modo de execução das principais acções técnico-tácticas e às regras do jogo.

4 - Em situação de jogo 7 x 7 ou 11 x 11:

4.1 - Logo que recupera a posse da bola, reage de imediato, colaborando na organização das acções ofensivas. **Enquadra-se ofensivamente,** controlando a bola, e realiza a acção mais adequada, com oportunidade, de acordo com a sua leitura do jogo:

4.1.1 - **Penetra,** protegendo a bola, fintando ou driblando **para finalizar ou fixar** a acção do adversário directo e/ou outros defensores.

4.1.2 - **Remata,** se conseguir posição vantajosa.

4.1.3 - **Passa** a um companheiro em desmarcação para a baliza ou em apoio, utilizando, conforme situação, **passes rasteiros ou passes por alto.**

4.1.4 - Após passe a um companheiro próximo, **desmarca-se** ("sai") **no mesmo corredor ou em diagonal** para outro corredor (sentido contrário ao passe), de acordo com a posição do companheiro e adversários, criando nova linha de passe mais ofensiva.

4.1.5 - **Devolve a bola,** colocando-a à frente do receptor (de forma a permitir a continuidade da
acção ofensiva), se a recebeu de um **companheiro** próximo que, entretanto, abriu linha de passe.

4.2 - **Desmarca-se,** para oferecer linha de passe **para penetração ou remate ou linha de passe de apoio** (de acordo com a movimentação geral), procurando criar situações de superioridade numérica favoráveis à continuação das acções ofensivas da sua equipa, garantindo a largura e a profundidade do ataque.

4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola, reage de imediato procurando **impedir a construção das acções ofensivas,** realizando com oportunidade e de acordo com a situação, as seguintes acções:

4.3.1 – **Pressiona** o jogador em posse da bola, reduzindo o seu espaço ofensivo.

4.3.2 - Colabora com um companheiro **criando situações de superioridade numérica defensiva** sobre o portador da bola.

4.3.3 - **Fecha as linhas de passe** mais ofensivas impedindo a recepção da bola.

4.3.4 - **Realiza as dobras** quando os companheiros são ultrapassados por atacantes em penetração.

4.3.5 - Ajusta a sua posição defensiva, ocupando a posição do companheiro que realizou a acção anterior **(compensação).**

4.4 - Como guarda-redes, **enquadra-se** com a bola para impedir o golo. Ao **recuperar** a bola, **passa** a um jogador desmarcado.

5 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, os padrões técnicos das acções:

a) recepção e controlo da bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução da bola, e) drible, f) passe, g) finta, h) desmarcação, i) marcação, j) pressão, l) intercepção e m) desarme.

Andebol

7º ano – Nível Introdução

O aluno:
1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.
2 - Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras do jogo: **a) início e recomeço do jogo, b) formas de jogar a bola, c) violações por dribles e passos, d) violações da área de baliza, e) infracções à regra de conduta com o adversário e respectivas penalizações.**

4 - Em situação de jogo de Andebol de 5 (4+1 x 4+1) num campo reduzido, com aproximadamente 25m x 14m, baliza com aproximadamente 1,80m de altura e área de baliza de 5m, utilizando uma bola "afável" n.º 0:

4.1 – Com a sua equipa em posse da bola:

4.1.1 - **Desmarca-se** oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa ("quebra do alinhamento"), garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.

4.1.2. - Com boa **pega de bola**, opta por **passe**, **armando o braço**, a um jogador em posição mais ofensiva **ou** por **drible em progressão** para finalizar.

4.1.3 - **Finaliza em remate em salto**, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.

4. 2 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola **assume atitude defensiva**, procurando de imediato **recuperar a sua posse**:

4.2.1 – Tenta **interceptar** a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.

4.2.2 - **Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate**, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.

4.3 - Como guarda-redes:

4.3.1 - **Enquadra-se** com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.
4.3.2 - **Inicia o contra ataque**, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.

5 - Realiza com oportunidade e correcção global, no jogo e em exercícios critério, as acções: a**) passe-recepção em corrida, b) recepção-remate em salto, c) drible-remate em salto, d) acompanhamento do jogador com e sem bola, e) intercepção.**

8º ano – Parte do Nível Elementar

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.

2 - Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras do jogo, adequando a sua actuação a esse conhecimento quer como jogador quer como árbitro.

4 - Em situação de jogo 5x5 (campo reduzido, com aproximadamente 32m x 18m) e 7x7:

4.1 - Após recuperação de bola pela sua equipa, **inicia de imediato o contra-ataque**:

4.1.1 - **Desmarca-se rapidamente**, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direcção, e **garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo**.

4.1.2 - Opta por um **passe** a um jogador em posição mais ofensiva **ou** por **drible em progressão** para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.

4.1.3 - **Finaliza,** se recebe a bola em condições favoráveis**, em remate em salto**, utilizando fintas e mudanças de direcção, consoante a oposição, para desenquadrar o seu adversário directo.

4.2 - Quando a sua equipa não consegue vantagem numérica e ou posicional (por contra ataque) que lhe permita a finalização rápida, **continua as acções ofensivas,** garantindo a posse de bola (**colaborando na circulação da bola**):

4.2.1 - **Desmarca-se**, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola, ocupando equilibradamente o espaço de jogo, em amplitude e profundidade, garantindo a **compensação ofensiva** (**"trapézio ofensivo").**

4.2.2-**Ultrapassa o seu adversário directo** (1x1), utilizando fintas e mudanças de direcção, pela esquerda e pela direita (**exploração horizontal**):

- em **drible ou aproveitando a regra dos apoios**, para finalizar;

- após passe, para se desmarcar;

- "**fixando" a acção do seu adversário directo**, de modo a potenciar o espaço para as acções ofensivas da sua equipa.

4.2.3-**Ultrapassa o seu adversário directo** (1x1), "à sua frente", por cima ou por baixo **(exploração vertical**), para **passar** a um companheiro em posição mais ofensiva, ou **rematar em suspensão ou apoiado**.

4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola **assume atitude defensiva**, procurando de imediato **recuperar a sua posse**:

4.3.1 – Tenta **interceptar** a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.

4.3.2 - **Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate**, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.

4.4 – Como guarda-redes:

4.4.1 – **Enquadra-se** constantemente com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo. 4.4.2 – Se recupera a bola, **inicia de imediato o contra-ataque**, com um passe rápido para o jogador com linha de passe mais ofensiva (**contra-ataque directo**), ou na impossibilidade de o fazer, coloca a bola rapidamente num companheiro desmarcado (**contra-ataque apoiado**).

4.4.3 – Colabora com os colegas na defesa, **avisando-os** dos movimentos da bola e dos adversários.

5. Realiza com oportunidade e correcção global, no jogo e em exercícios critério, as acções referidas no programa introdução e ainda: **a) remates em suspensão, b) remates em apoio, d) fintas, e) mudanças de direcção, f) deslocamentos ofensivos, g) acompanhamento do jogador com e sem bola e h) intercepção.**

9º ano - Conclusão do Nível Elementar

O aluno:

4 - Em situação de jogo 5x5 (campo reduzido, com aproximadamente 32m x 18m) e 7x7:

4.3 - Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva recuando rápido para o seu **meio-campo** (**defesa individual**), procurando **recuperar a posse da bola**:

4.3.1 - Faz **marcação individual** ao seu adversário, **na proximidade e à distância**, utilizando, consoante a situação, **deslocamentos defensivos** frontais, laterais e de recuo.

4.3.2 – Desloca-se, acompanhando a circulação da bola, mantendo a visão simultânea da bola e do movimento do jogador da sua responsabilidade ("**marcação de vigilância**").

4.3.3 – Quando em marcação individual na proximidade, faz "**marcação de controlo**" ao jogador com bola, procurando desarmá-lo e impedir a finalização.

5. Realiza com oportunidade e correcção global, no jogo e em exercícios critério, as acções referidas no programa introdução e ainda: **a) remates em suspensão, b) remates em apoio, c) fintas, d) mudanças de direcção, e) deslocamentos ofensivos, f) posição base defensiva, g) colocação defensiva, h) deslocamentos defensivos, i) desarme, j) "marcação de controlo", l)marcação de vigilância".**

Basquetebol

7.º e 8.º anos - Nível Elementar

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras: **a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles, f) bola presa, g) faltas pessoais e h) três segundos,** adequando as suas acções a esse conhecimento.

4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objectivo do jogo o mais rápido possível:
4.1 - Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de **transição defesa-ataque:**

4.1.1 - **Desmarca-se** oportunamente, para oferecer uma linha de primeiro passe ao jogador com bola e, se esta não lhe for passada, **corta para o cesto.**

4.1.2 - Quando está em posição de linha de segundo passe e o colega da primeira linha cortou para o cesto (ou na sua direcção), **oferece linha de primeiro passe** ao portador da bola.

4.1.3 - Durante a progressão para o cesto, selecciona a acção mais ofensiva:

- **Passa** a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva ou,

- **Progride em drible,** preferencialmente pelo corredor central (utilizando, se necessário, fintas e mudanças de direcção e ou de mão, para se libertar do seu adversário directo), para finalizar ou abrir linha de passe.

4.2 - Ao entrar em posse da bola, **enquadra-se em atitude ofensiva básica,** optando pela acção mais ofensiva:

4.2.1 - Lança, se tem ou consegue situação de lançamento, utilizando o **lançamento na passada ou de curta distância** de acordo com a acção do defesa.

4.2.2 - **Liberta-se do defensor** (utilizando se necessário fintas e drible), **para finalizar ou,** na impossibilidade de o fazer, **passar** a bola com segurança a um companheiro.

4.2.3 - **Passa,** se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, **desmarcando-se de seguida** na direcção do cesto **e repondo** o **equilíbrio ofensivo,** se não recebe a bola.

4.3 - Se não tem bola, no ataque:

4.3.1 - **Desmarca-se** em movimentos para o cesto e para a bola **(trabalho de recepção),** oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.

4.3.2 - **Aclara,** em corte para o cesto:

- se o companheiro dribla na sua direcção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,

- se na tentativa de recepção não consegue abrir linha de passe.

4.3.3 - Participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.

4.4 - Logo que perde a posse da bola, assume de imediato atitude defensiva acompanhando o seu adversário directo (defesa individual), procurando recuperar a posse da bola o mais rápido possível:

4.4.1 - Dificulta o drible, o passe e o lançamento, colocando-se entre o jogador e o cesto na defesa do jogador com bola.

4.4.2 - Dificulta a abertura de linhas de passe, colocando-se entre o jogador e a bola, na defesa do jogador sem bola.

4.4.3 - Participa no ressalto defensivo, reagindo ao lançamento, colocando-se entre o seu adversário directo e o cesto.

5 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as acções referidas no programa Introdução e ainda: **a) fintas de arranque em drible, b) recepção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direcção pela frente, e) drible de protecção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h) ressalto, i) posição defensiva básica, j) enquadramento defensivo e em exercícios critério, l) mudanças de direcção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible (directo ou cruzado).**

9º ano - Parte do Nível Avançado

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

3 - Adequa a sua actuação, quer como jogador quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e modo de execução das principais acções técnico-tácticas e às regras do jogo.
4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objectivo do jogo o mais rápido possível:

4.1 - Na reposição da bola em jogo ou na recuperação da bola pela sua equipa **no seu meio-campo defensivo:**

4.1.1 - **Desmarca-se** de imediato, abrindo linhas de passe ofensivas, contribuindo para o equilíbrio ofensivo **(ocupação racional do espaço de jogo)** da sua equipa e **finalização rápida,** em vantagem numérica e/ou posicional.

4.1.2 - Se é portador da bola, **opta pela forma mais rápida de progressão:**

4.1.2.1 - **Passa** rápido, utilizando a linha de passe mais ofensiva. Após passe, **desmarca-se** garantindo a progressão da equipa em equilíbrio ofensivo.

4.1.2.2 - **Dribla** progredindo rapidamente pelo corredor central para finalizar debaixo do cesto ou, na impossibilidade de o fazer, e se não tem linha de passe imediata, **procura,** enquanto dribla, uma **linha de passe que aproxime a bola do cesto.**

4.1.3 - **Explora situações de 3 x 2 ou 2 x 1,** conjugando as suas acções com a dos companheiros para uma finalização rápida, optando por passe ou drible consoante a posição dos defesas e utilizando a técnica de lançamento mais adequada à situação.

4.2 - Se a equipa não finaliza rapidamente tirando vantagem de situações em superioridade numérica ou posicional, **ocupa uma posição que permita o ataque em cinco abertos** dando continuidade às acções ofensivas da sua equipa:

4.2.1 - Sem posse de bola, conforme a posição dos companheiros e dos defesas e segundo o critério de maior ofensividade, **desmarca-se** abrindo linhas de passe:
- **nos espaços aclarados** pelas movimentações dos companheiros,
- **em corte,** para a bola ou para o cesto,
- **aclarando** em movimento rápido

.

4.2.2 - Ao entrar na posse da bola, enquadra-se ofensivamente numa **atitude de tripla ameaça:**

4.2.2.1 - **Desenquadra o seu adversário directo** (1 x 1) para finalizar e, na impossibilidade de o fazer, mantém o drible ou passa a um companheiro em corte em posição mais ofensiva.
4.2.2.2 - Se a penetração em drible é interrompida pela acção de um defesa, e não tem condições favoráveis ao lançamento, **passa** rápido e oportunamente a um companheiro.

4.2.2.3 - **Após passe, corta** para o cesto para abrir nova linha de passe, repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola durante o seu movimento.

4.2.3 - Participa activamente no **ressalto ofensivo,** sempre que há lançamento, procurando recuperar a bola. Se a recupera, **lança** novamente se tem condição favorável, **ou passa** a um companheiro desmarcado para finalizar ou dar continuidade às acções ofensivas da sua equipa.

4.3 - Logo que perde a posse da bola, **assume uma atitude defensiva,** dirigindo-se de imediato ao seu adversário directo, colocando-se entre a linha da bola e o cesto, procurando recuperar a posse da bola ou dificultar as acções ofensivas:

4.3.1 - Na defesa do jogador com bola, coloca-se entre a bola e o cesto **(enquadra-se),** dificultando o passe, o drible e o lançamento.

4.3.2 - Se é ultrapassado pelo jogador em drible, **recupera o enquadramento defensivo.**

4.3.3 - Na defesa do jogador sem bola, **procura interceptar o passe e/ou dificultar a abertura de linhas de passe** colocando-se entre o jogador e a bola.

4.3.4 - Se o companheiro é ultrapassado pelo seu adversário directo, **ajuda-o** tentando dificultar a acção ofensiva do atacante **(entreajuda).**

4.3.5 - Ao lançamento, coloca-se entre o adversário directo e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no **ressalto defensivo.**

5 - Realiza com correcção e oportunidade no jogo e em exercícios critério, as acções: a**) drible, b) passerecepção, c) lançamento, d) ressalto, e) fintas, f) enquadramento ofensivo, g) posição básica defensiva, h) enquadramento defensivo,** e ainda **i) deslizamento e j) sobremarcação.**

- Objetivos de desenvolvimento:

a) Desenvolver o contra-ataque;
b) Desenvolver a continuidade ofensiva;
c) Desenvolver a transição ataque defesa;
d) Desenvolver a defesa organizada.

Voleibol

7.º ano - Parte do Nível Elementar

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua acção a esse conhecimento.

4 - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2 m de altura:

4.1 - Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil recepção.

4.2 - Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajectória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às acções da sua equipa.

4.3 - Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às acções ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis).

4.4 - Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correcção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a acção dos adversários.

4.5 - Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajectória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das acções da sua equipa.

5 - Em situação de exercício a uma distância de 4,5 m a 9 m da rede (2,10 m/2,15 m de altura), no campo de Voleibol, serve por cima (tipo ténis), colocando a bola no meio campo oposto.

6 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de **a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo e, em exercício critério, o padrão global do d) serviço por cima (tipo ténis).**

8.º ano - Conclusão do Nível Elementar

O aluno:

4 - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:

4.1 - Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil recepção ou em profundidade.

4.2. – Idem 7º ano

4.3 - Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às acções ofensivas (segundo

toque), ou receber/ enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas).

5 - Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:

5.1 - Remata ao passe do companheiro, executando correctamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto.

5.2 - Desloca-se e posiciona-se correctamente para defesa baixa do remate (em manchete).

6 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de **a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo, d) serviço por cima e e) remate em apoio, e, em situação de exercício, o f) passe alto de costas e g) remate com salto.**

9º ano - Parte do Nível Avançado

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas, dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.

3 - Adequa a sua actuação, quer como jogador quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e modo de execução das acções técnico-tácticas e às regras do jogo.

4 - Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,20 m de altura:

4.1 - **Serve por baixo ou por cima (tipo ténis),** colocando a bola numa zona de difícil recepção.

4.2 - **Recebe o serviço em manchete,** amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa escolher e realizar o passe, o remate ou amorti, de acordo com o posicionamento da outra equipa.

4.3 - Na situação de passador, posiciona-se correcta e oportunamente para **passar** a bola a um companheiro de modo a facilitar-lhe a finalizarão **ou finalizar com passe colocado, remate ou amorti** se tem condições vantajosas (surpresa ou desequilíbrio da outra equipa).

4.4 - Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização (ou que a exijam), **remata, passa** colocado ou faz **amorti,** para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajectória da bola.

4.5 - **Ao remate** da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, colaborando com os companheiros na **protecção ao ataque.**

4.6 - Na defesa (próximo da zona da queda da bola), **avisa** os companheiros e posiciona-se para, de acordo com a trajectória da bola, executar um **passe ou manchete,** dando continuidade às acções da sua equipa.

4.7 - Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o **bloco individual,** procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário.

4.8 - Durante o bloco da sua equipa, **desloca-se em atitude defensiva protegendo** a **acção do companheiro,** de acordo com a sua posição e o local do remate.

5 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de **a) serviço por baixo e b) serviço por cima, c) passe alto de frente e d) de costas, e) remate, f) manchete (defesa alta e baixa), g) bloco, h) deslocamentos e posições i) ofensiva e j) defensiva básicas".**

3.6. **Caracterização da turma do ponto de vista do Domínio das Atividades Físicas e especificação de cada matéria do PNEF**

Do ponto de vista do Domínio das Atividades Físicas, no que diz respeito às metas de aprendizagem (2º e 3º ciclos) e normas de aplicação, os alunos do 9º ano, estão inseridos na meta: 6 níveis e na norma: 2 níveis de duas matérias do subdomínio JDC. Contudo no Futebol os níveis abordados serão o nível elementar e avançado, no Andebol, os níveis abordados serão o nível introdutório e o elementar, no Voleibol nível elementar e parte do avançado, bem como na modalidade de Basquetebol.

"O **Futebol** é introduzido desde cedo, pois é a modalidade cujas caraterísticas técnicas (e regras) são mais conhecidas dos alunos, além de que dificilmente os alunos podem bloquear o jogo por egocentrismo na posse da bola; é o jogo desportivo em que mais alunos apresentam aptidão ou em que importa desde cedo cativar as raparigas e assegurar que elas adquiram competências básicas, nomeadamente as que dizem respeito à dissociação motora dos apoios, no jogo de deslocamento concomitante com o domínio da bola, que são de grande importância na formação da plasticidade ou disponibilidade para a realização de ações complexas" (PNEF, pp.15).

"A formação das competências básicas do **Voleibol** também é proposto desde o 1.º ciclo, pois exige uma fase de introdução prolongada para viabilizar o jogo com características formais e técnicas. Por outro lado, apresenta um grande potencial de desenvolvimento global, pela habilidade de posicionamento para adaptação às trajectórias da bola e pelo próprio deslocamento sem controlo visual do solo, sendo também de referir a exigência de repulsão da bola característica desta matéria, que nas suas variantes técnicas constitui um excelente meio de aperfeiçoamento do controlo motor e da deliberação táctica" (PNEF, pp.15).

"A aprendizagem dos «fundamentos» dos jogos de «invasão», em que se agarra e dribla a bola, **Basquetebol** e **Andebol,** deve também ser assegurada na prática de "jogos infantis" ou em formas de jogo de preparação («jogos pré-desportivos»), adequadas aos dois últimos anos do 1.º ciclo e ao 5.º ano, preparando as bases de aptidão individual necessária a uma prática do «jogo formal» vocacionada para o aperfeiçoamento dessa prática (em equipa) e do próprio aluno" (PNEF, pp.15).

Quadro 13 - Níveis do 9º ano, para o futebol, andebol, basquetebol e voleibol

Modalidades	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Futebol			X
Andebol		X	
Basquetebol			X
Voleibol			X

Na primeira aula do ano letivo, será realizada a avaliação diagnóstica o que vai permitir a recolha de dados, dados esses que têm uma relevante importância, na medida, que fornecem indicadores e informações acerca do nível dos alunos, quer nas suas capacidades, quer nas suas habilidades. Estes dados recolhidos irão ser uma mais-valia para posteriormente o professor delinear qual a melhor estratégia a adotar, tendo sempre em vista o processo de ensino-aprendizagem para que este seja o mais eficiente e eficaz.

3.7.**Cronograma de estruturação dos conteúdos e justificação**

A estruturação dos conteúdos teve em atenção as etapas de aprendizagem, apresentadas por Ribeiro e Volossovitch (2004, 2008) e os objetivos operacionais dos jogos desportivos coletivos, tendo sempre como referência o nível de domínio do jogo por parte dos alunos.

A planificação dos exercícios foi estruturada com base nos objetivos operacionais e a sua aplicação nas modalidades abordadas, em simultâneo ou em aulas sequenciais, de modo a que os alunos possam consolidar e aplicar os conhecimentos/competências adquiridas na aula ou nas aulas anteriores, pretendendo promover uma aprendizagem mais eficaz.

A turma apresentou níveis muito díspares de competências/habilidades em todas as matérias lecionadas. Por conseguinte foi necessário realizar uma planificação diferente do que estava previsto, pois a turma foi divida em 2 ou 3 níveis, consoante o seu grau de competência. Assim foi possível colmatar algumas dificuldades que alguns alunos demonstravam no início do ano, podendo estar mais próximo dos conteúdos que constam no PNEF (ou seja, tentar trabalhar competências de 7º ou 8º anos, para que fosse possível melhorar as suas performances).

Quadro 14 - Cronograma de estruturação dos conteúdos

Data	Nº Aula	Matéria	Princípios	Obj. específicos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação
17-09	1	Apresentação dos Professores, dos Alunos e das regras de funcionamento da disciplina de Educação Física					Avaliação da Aptidão Física
		Aptidão Física		Avaliar a aptidão física dos alunos	Bateria de Testes Fitnessgram®: Peso e Altura	2 Estações: peso e altura (2 professores)	
20-09	2 e 3	Aptidão Física		Avaliar a aptidão física dos alunos	Bateria de Testes Fitnessgram®: Perímetro da cintura, Extensão do tronco, Abdominais, Senta e Alcança, Flexão dos braços em suspensão e Vaivém.	**Ginásio:** 2 estações: Perímetro da cintura e extensão do tronco; 2 estações: Abdominais e senta e alcança. **Campo 1:** Flexão dos braços em suspensão e Vaivém (2 vagas).	Avaliação da Aptidão Física
24-09	4	Voleibol		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**Jogo dos passes (4x4 e 5x5)**: manter o máximo de tempo a bola no ar; **Jogo reduzido:** 3x3	Avaliação Diagnóstica
27-09	5 e 6	Basquetebol, Andebol e Futebol		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**Jogo dos passes (4x4 e 5x5)** **Jogo reduzido:** 3x3 de cada modalidade	Avaliação Diagnóstica
01-10	7	Ginástica de Solo e Aparelhos		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**3 estações:** **1-** Minitrampolim; **2-** Rolamento à frente e a retaguarda; **3-** Roda no solo ou banco sueco	Avaliação Diagnóstica
04-10	8 e 9	Desportos de Combate		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**Jogos de Desequilíbrio 1x1**	Avaliação Diagnóstica
		Voleibol		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**Jogo dos passes 3x3** : manter o máximo de tempo a bola no ar; **Jogo reduzido:** 3x3 (Filmagens)	Avaliação Diagnóstica
		Basquetebol	Penetração, Cobertura ofensiva e Contenção	Dominar a bola. Em cooperação com o colega, passe e receção, deve progredir para o alvo, tentando descentralizar a visão da bola	Domínio da bola; Relação de cooperação/oposição; Passe e Receção; Progressão para o alvo e Finalização	**Exercício de 1x1**: manter a posse de bola e "roubar" a bola ao colega; **Jogo de 2x1**: 2 atacantes e 1 defesa (atitude passiva).	Avaliação Formativa
08-10	10	Atletismo		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	Transmissão do testemunho; Partidas; Lançamento do peso; Lançamento do dardo.	Avaliação Diagnóstica
11-10	11 e 12	Aptidão Física	Aplicação do Fitnessgram®. Projeto PANPA´s (Universidade da Madeira)				Avaliação da Aptidão Física
15-10	13	Voleibol		Realizar os gestos técnicos do voleibol: serviço por baixo, machete, toque de dedos e posição base	Serviço por baixo, posição base, receção, passe e finalização	**Jogo 1x1 -** serviço - receção (posição base); **Jogo 2x2 -** dar continuidade às ações	Avaliação Formativa
18-10	14 e 15	JDC	Apresentação dos princípios dos JDC	Apresentar os princípios de jogo dos JDC - ataque e defesa	**Princípio do ataque:** penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço; **Princípio da defesa:** contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração.	**Situação de Jogo reduzido**	Avaliação Formativa
		Basquetebol e Futebol	Penetração e Contenção	Realizar o passe e receção, cooperando com o colega, finalizando a ação.	Manipulação da bola, passe, receção, desmarcação e marcação.	**Jogo 2x1; Jogo 2x2.**	Avaliação Formativa
22-10	16	Dança e Badminton		Recolher informação sobre o nível dos alunos e da turma	Exercícios-base para a avaliação diagnóstica	**Jogo 1x1;** Realização de passos base e noção de ritmo.	Avaliação Diagnóstica

Data	Nº Aula	Matéria	Princípios	Obj. específicos	Conteúdos	Estratégias	Avaliação
25-10	17 e 18	Voleibol e Andebol	Penetração, cobertura ofensiva e defensiva e contenção	Realizar o serviço, receção, passe alto, finalização e rotação; Relação com bola, realizar o passe colocado, receção e	Serviço por baixo ou por cima, manchete, passe alto, rotação e finalização; Relação com bola, passe, recepção e finalização.	**Jogo 1x1;** **Jogo 2x2;** **Jogo 3x2.**	Avaliação Formativa
29-10	19	Futebol	Penetração, cobertura ofensiva, cobertura defensiva e contenção	Dominar a bola, em cooperação com o colega. Receção controlada da bola, após passe e finalização.	Receção e controlo da bola, condução de bola, passe, receção, desarme, desmarcação, marcação e remate.	**Jogo de 2x2;** **Jogo de 3x2.**	Avaliação Formativa
01-11	20 e 21	Andebol e Basquetebol	Penetração, mobilidade, cobertura ofensiva e defensiva e contenção	Descongestionar o jogo, realizar o passe, recuperar e manter a posse de bola e finalização. Ressalto	Passe e receção, desmarcação, colocação ofensiva e defensiva, desarme remate e ressalto.	**Jogo 2x2;** **Jogo 2x3;** **Jogo 3x3;** **Jogo 3x4.**	Avaliação Formativa
05-11	22	Voleibol		Realizar o serviço, receção, passe alto e finalização; Domínio da posição base	Serviço por baixo ou por cima, receção, passe, posição base e rotação.	**Jogo 3x3;** **Jogo 4x4.**	Avaliação Formativa
08-11		Dia dos Desportos de Raquetas - Reuniões Intercalares					
12-11	23	Andebol e Futebol	Penetração, cobertura ofensiva e defensiva e concentração	Ocupação racional do espaço, realizar contra-ataque, recuperação defensiva e recuperação da bola	Desmarcação, colocação ofensiva, receção em contra-ataque e ataque organizado, colocação de proximidade e desarme.	**Jogo 3x3;** **Jogo 4x4;** **Jogo 6x6.**	Avaliação Formativa
15-11	24 e 25	Andebol e Futebol	Princípios de ataque e defesa	Ocupação racional do espaço, recuperação defensiva, recuperação da bola e defender a baliza HxH ou zona. Ressalto.	Manipulação da bola, desmarcação, marcação, colocação defensiva interceção e finalização.	**Jogo 2x3;** **Jogo 3x4;** **Jogo 4x4;** **Jogo 4x5.**	Avaliação Formativa
19-11	26	Basquetebol e Andebol	Princípios de ataque e defesa	Estruturar ataque organizado, com defesas individuais e zonais, defender a baliza e, sistema HxH e zona, recuperação defensiva.	Desmarcação com e sem bola, circulação da bola em drible ou passe, defesa HxH e à zona, ajuda mútua, desarme, finalização.	**Jogo 3x3;** **Jogo 4x4;** **Jogo 5x5.**	Avaliação Formativa
22-11	27 e 28	Voleibol e Futebol	Princípios de ataque e defesa	Realizar o serviço, receção, passe alto e de costas e finalização; Domínio da posição base; Bloco. Estruturar o ataque organizado, com defesas individuais e zonais, defender a baliza e, sistema HxH e zona, recuperação defensiva.	Serviço por baixo ou por cima, receção, passe, posição base, rotação, bloco e remate. Desmarcação com e sem bola, circulação da bola em drible ou passe, defesa HxH e à zona, ajuda mútua, desarme, finalização.	**Jogo 3x3;** **Jogo 4x4;** **Jogo 5x5.**	Avaliação Formativa
26-11	29	Basquetebol	Penetração, contenção, cobertura ofensiva e defensiva, mobilidade e equilibrio.	Ocupação racional do espaço, recuperação defensiva, recuperação da bola e defender a baliza HxH ou zona. Ressalto.	Manipulação da bola, desmarcação, marcação, colocação defensiva, interceção e finalização.	**Jogo 3x3;** **Jogo 5x5**	Avaliação Formativa
29-11	30 e 31	Voleibol e Andebol	Princípios de espaço e concentração	Realizar o serviço, receção, passe alto e de costas e finalização; Domínio da posição base; Bloco. Estruturar o ataque organizado, com defesa individual e zonal, recuperação defensiva.	Manipulação da bola, desmarcação, marcação, colocação defensiva, interceção e finalização.	**Jogo 1x1;** **Jogo 2x2;** **Jogo 3x3;** **Jogo 5x5.**	Avaliação Formativa
03-12	32	Futebol	Princípios de espaço e concentração	Aplicação de todos os conteúdos abordados nas aulas anteriores	Todos os conteúdos abordados nas aulas anteriores.	**Jogo 3x3;** **Jogo 5x5.**	Avaliação Sumativa
06-12	33 e 34	Voleibol e Andebol	Princípios de ataque e defesa	Realizar o serviço, receção, passe alto e de costas e finalização; Domínio da posição base; Bloco. Estruturar o ataque organizado, com defesa individual e zonal, recuperação defensiva.	Manipulação da bola, desmarcação, marcação, colocação defensiva, interceção e finalização.	**Jogo 1x1;** **Jogo 2x2;** **Jogo 3x3.**	Avaliação Sumativa
10-12	35	JDC	Ficha de Avaliação				Avaliação Sumativa
13-12	36 e 37	Basquetebol, Andebol e Futebol	Princípios de ataque e defesa	Aplicação de todos os conteúdos abordados nas aulas anteriores, em situação de jogo	Aplicação de todos os conteúdos abordados nas aulas anteriores, em situação defesa-ataque.	**Torneio**	Avaliação Sumativa
17-12	38	Matéria Selecionada pela turma JDC		Os alunos selecionam uma das matérias abordadas ou outra que queiram jogar.	JDC - Aplicação de todos os conteúdos abordados anteriormente, em situação de jogo.	**Torneio**	Avaliação Formativa

No quadro anterior, encontra-se a extensão e sequência dos conteúdos a serem lecionados durante as primeiras 38 aulas. Esta estrutura teve por base a disponibilidade dos campos, ou seja, tanto o campo como o ginásio estavam disponíveis durante os dois tempos de aula da turma. Foi possível fazer uma avaliação diagnóstica das modalidades que serão abordadas nas aulas futuras, que porventura tentou-se realizar as aulas do ginásio em tempo menos favorável. De forma a tentar rentabilizar ao máximo o tempo disponível para a prática letiva.

Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano, proporciona uma avaliação mais abrangente da turma e começar desde o princípio dar resposta a algumas lacunas que esta apresente, bem como planear atempadamente a unidade didática posterior.

No que diz respeito ao número de aulas por modalidade, tentou-se lecionar de forma equitativa, possibilitando a todos os alunos uma maior vivencia em todas elas. Também foram leccionadas mais do que uma matéria por aula, com o intuito de realizar o transfer de competências entre modalidades, ou então fazer a aula por circuito, trabalhando separadamente as competências para cada modalidade.

3.8.**Cronograma de extensão e sequência dos conteúdos**

No quadro seguinte, encontra-se a extensão e sequência dos conteúdos a serem lecionados durante as primeiras 38 aulas. Esta estrutura teve por base a disponibilidade dos campos, ou seja, tanto o campo como o ginásio estavam disponíveis durante os dois tempos de aula da turma. Foi possível fazer uma avaliação diagnóstica das modalidades que serão abordadas nas aulas futuras, que porventura tentou-se realizar as aulas do ginásio em tempo menos favorável. De forma a tentar rentabilizar ao máximo o tempo disponível para a prática letiva.

Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano, proporciona uma avaliação mais abrangente da turma e começar desde o princípio dar resposta a algumas lacunas que esta apresente, bem como planear atempadamente a unidade didática posterior.

No que diz respeito ao número de aulas por modalidade, tentou-se lecionar de forma equitativa, possibilitando a todos os alunos uma maior vivencia em todas elas. Também foram leccionadas mais do que uma matéria por aula, com o intuito de realizar o transfer de competências entre modalidades, ou então fazer a aula por circuito, trabalhando separadamente as competências para cada modalidade.

No quadro seguinte, apresenta-se a cronologia dos conteúdos a serem abordados durante as aulas de jogos desportivos coletivos, com a respetiva data, objetivos e conteúdos

Quadro 15 - Cronograma de extensão e sequência dos conteúdos

1º Período

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

	Aula	
Apresentação + Fitnessgram	1	2,3
JDC - C1	4	5,6

Outubro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

	Aula	
Av. Diag. Ginástica / JDC - C1+Av. Diag. Desp. Combate	7	8, 9
Av. Diag. Atletismo / JDC - C1 (apt. Fís - PANPAS)	10	11, 12
JDC - C1	13	14, 15
Av. Diag. Dança e Badminton G / JDC - C1	16	17, 18
JDC - C1	19	

Novembro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

	Aula	
JDC - C1		20, 21
JDC - C2 / Dia dos Desp. Raquetas	22	
JDC - C2	23	24, 25
JDC - C2	26	27, 28
JDC - C2	29	30, 31

Dezembro 2013

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

	Aula	
JDC - C2	32	33, 34
Teste - JDC - C2	35	36, 37
JDC - C2	38	
Férias Natal		
Férias Natal		

4. Avaliação

Para Batalha (2004, citado por Abreu, 2013; pág. 153), a avaliação é considerada como uma forma alternativa que o professor possui para controlar o processo de ensino-aprendizagem. Este serve não só para valorizar as potencialidades do aluno, bem como o ato pedagógico do regente.

4.1. Avaliação diagnóstica: ficha de registo, categorias e critérios utilizados na avaliação e a sua justificação

Esta avaliação tem por base principal, a avaliação inicial dos alunos. Servindo posteriormente para a elaboração e estruturação de toda a Unidade Didática. É após esta análise, que todo o processo de ensino-aprendizagem se vai basear, ou seja, adequar os objetivos propostos pelo programa com os objetivos que pretendemos que a turma atinga (criar pontos convergentes).

Segundo Perfeito (2008, citado por Perfeito, s.d.) "a avaliação numa conceção diagnóstica é compreendida como o contínuo acompanhamento do desempenho escolar do aluno, a fim de detetar seus avanços e suas dificuldades". É com este material que o professor desenvolve todo o seu trabalho, na medida de contribuir para o desenvolvimento do aluno, tanto motor, como pessoal, cognitivo e social. Esta avaliação vai permitir a recolha de informações pertinentes para a avaliação formativa, não tendo um caráter classificativo.

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, é importante elaborar uma avaliação diagnóstica no início das aulas, não só de dança, mas em todas as modalidades a serem abordadas ao longo do presente ano letivo. Nesta, constará categorias de relevância, o que permitirá a obtenção de informações importantes para a ação do professor e até mesmo para a autoavaliação do aluno (no antes e no depois).

Agora segundo o PNEF, este define a avaliação diagnóstica da seguinte forma:

"A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário." (PNEF, 2012).

"No protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, deverão considerar os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos." (PNEF,2012).

Ficha de registo de avaliação diagnóstica baseada no quadro de Garganta (1995, adaptado de Garganta 1985) que carateriza várias fases de jogo (jogo anárquico, descentração, estruturação e elaboração) segundo os critérios apresentados na quadro seguinte:

Quadro 16 - Avaliação Diagnóstica JDC (Garganta, 2005)

		Comunicação na Ação				**Estruturação do Espaço**				**Relação com Bola**				**Nível de Jogo**
Nº	**Nome**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**	

Quanto à justificação, uma vez que vamos aplicar a metodologia de ensino através da compreensão do jogo, o que significa que vamos partir do jogo para efetuar a avaliação, estas categorias e critérios defendidos por Garganta (1995), permitem avaliar o domínio do jogo por parte do aluno para depois podermos intervir sobre o mesmo.

Quadro 17 - Avaliação Diagnóstica Voleibol (Mesquita, 1995)

		Dinâmica Coletiva				**Serviço e Receção**				**Ataque**				**Defesa**				**Nível de Jogo**
Nº	**Nome**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	**N1**	**N2**	**N3**	**N4**	

4.2.**Avaliação formativa contínua**

Segundo Pacheco (1998, citado por Abreu, 2013; pág. 116), "utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um *feedback* contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno".

Esta avaliação consiste numa avaliação diária, com o intuito de verificar se a estratégia utlizada, esta a ser atingida ou não, ou se está no caminho certo para obter os resultados pretendidos. Então esta avaliação deve ser um processo não somente do docente mas dos alunos, de forma a consciencializá-los para as suas prestações diárias nas aulas. Caso o planeamento não estar a surgir os resultados desejados pelo docente, este deverá realizar uma reflexão crítica sobre o planeamento e as suas anotações diárias, e se pretender, questionar os alunos de qual será o problema, tentando assim, alterar a sua intervenção. Este modo de atuar não só beneficiará a prestação do professor, como também envolver o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Esta avaliação terá uma tabela de valores consoante a prestação diária dos alunos, ou seja, um aluno que não cumpre com as regras da aula, nem executa as tarefas propostas terá uma nota de 1. No caso de o aluno cumprir com as regras da aula, mas demonstrar dificuldades na execução das tarefas, e não demonstrar vontade em se esforçar para superá-las, terá 2. Para obter a nota 3, o aluno terá de cumprir com as tarefas propostas na aula, e cumprir na maioria, com as tarefas propostas na aula. No entanto se o aluno para além de cumprir com as regras e demonstrar empenho (mesmo apesar das dificuldades encontradas) nas tarefas a aula, obterá uma avaliação de nota 4. Para obter a nota máxima (5 valores), o aluno terá de cumprir com todas as regras da aula, superar com pouca dificuldade as tarefas e demonstra criatividade no seu desempenho

4.3.**Avaliação sumativa**

Esta avaliação serve como forma de classificar os alunos, com um resultado final de todo o processo de ensino-aprendizagem. (Rodrigues, 2003). Muitos são os autores que referem que este tipo de avaliação é uma forma de discriminar o nível dos alunos, se atingiram ou não os objetivos propostos inicialmente na Unidade Didática. Por isso, é que esta avaliação tem de ter em conta a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa contínua dos alunos para aferir o nível de conhecimentos teóricos e práticos que os alunos obtiveram. Serve igualmente como classificação para transitar de ano,

pois é dada uma nota a cada aluno, correspondente ao seu desempenho ao longo das aulas e da avaliação realizada na (s) última (s) aula (s).

4.4.**Parâmetros de avaliação**

Os parâmetros de avaliação estão divididos em três domínios, sendo estes: motor, cognitivo e sócio-afetivo. No quadro seguinte, está representado os respetivos domínios com as variáveis que se equacionaram

Quadro 18 - Parâmetros de avaliação

Domínios	**Parâmetros**
Motor	*Avaliação Contínua (destrezas físicas) (40%) + Avaliação inicial + final (destrezas físicas) (20%) = 60% da avaliação
Cognitivo	*Questões realizadas ao longo das aulas = 20% da avaliação
Sócio Afetivo	*Responsabilidade (10%) + Autonomia (3%) + Intervenção nas aulas (5%) + Sociabilização (2%) = 20% da avaliação
	Total: 60% + 20% + 20% = 100% da avaliação

5. Estratégias a utilizar nas aulas:

5.1.**Estratégias gerais**

- "Promover o ensino através do jogo tendo como referência os modelos de ensino baseados na compreensão;
- A utilização de jogos pré-desportivos com caraterísticas de oposição, interceção e perseguição;
- A utilização de exercícios gerais, específicos e competitivos;
- A utilização do jogo reduzido com ou sem condicionantes;
- Organizar as tarefas de modo a que o aluno identifique os seus erros e consiga corrigi-los;
- Promover situações contextualizadas, o mais próximo da realidade, de modo a estimular os alunos;
- Utilizar a competição como elemento motivador da aprendizagem;
- Partir de situações menos complexas e ir progredindo gradualmente para mais complexa, de forma sempre ajustada aos objetivos pretendidos (ex: 1x1; 2x1; 2x2; 2x3, 3x3, etc.);
- A realização de trabalhos não presenciais, como pesquisas na internet sobre diferentes gestos técnicos (ex: diferentes tipos de passe), regras, história, entre outros assuntos relacionados com a modalidades e com os conteúdos que estão a ser aplicados nas aulas" (Miguel, Abreu, Caires & Martins, 2013).

5.2.**Estratégias específicas**

- "Fazer uma escala com o nome dos alunos responsáveis por ir buscar o material necessário à aula;
- O professor circular sempre por fora de modo a ter sempre os alunos dentro do seu campo visual;
- A utilização de *feedback* não só corretivo, ou instrutivo mas também interrogativo;
- A repetição de conteúdos/ações na aula e de aula para aula, de modo a promover a consolidação de conteúdos e permitir que os alunos retirem dúvidas e o professor consiga observar e intervir se necessário chegando a todos os alunos" (Miguel, et al. 2013).

5.3.**Tarefas a realizar pelos alunos que não realizam a componente prática**

- "Arbitragem;
- Relatório da aula focando pontos referidos pelo professor;
- Registo de pontuação;
- Observação de colegas, ações tático-técnicas, entre outras solicitadas pelo professor e pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem;
- Colaborar na organização da aula" (Miguel, et al., 2013).

6. Avaliação final da Unidade Didática

Na avaliação final da Unidade Didática, será utilizada a grelha da avaliação diagnóstica, por forma a comparar o nível inicial e o nível final que os alunos atingiram no decurso das aulas, tendo por base os mesmos critérios aplicados. Após o preenchimento da grelha, podemos verificar se os conteúdos abordados foram eficazes para alcançar os objetivos propostos.

7. Reflexão da Unidade Didática

Esta unidade didática teve um início turbulento, visto que não tinha grande experiência em JDC, e naturalmente tive algumas dificuldades em planear primeiras as aulas. Desde cedo, tive contato com desportos individuais, onde a técnica predomina em detrimento da tática, o que não se verifica nos desportos coletivos.

Desde o primeiro dia de aulas, foram estabelecidas regras de funcionamento onde todos os alunos tiveram conhecimento das mesmas. Por exemplo, quando apitava todos os alunos aproximavam-se, pois sabiam que era para dar feedback sobre a tarefa e/ou então destinar outro trabalho.

A maior dificuldade foi elaborar exercícios pertinentes para trabalhar os princípios delineados com o meu par pedagógico. Após algumas pesquisas e de muito ler, esta foi atenuando. Tenho noção que existem muitas coisas que posso e devo melhorar para otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois é para eles que devemos aperfeiçoar os nossos métodos e técnicas de ensino. Outra dificuldade foi na organização da turma e gestão do tempo disponível para prática. Muitas vezes planeava a aula com uma determinada organização, estipulando uma duração para cada exercício que, na prática ocorriam contratempos que não permitiam executar o plano na íntegra. No que diz respeito à motivação dos alunos, não tive muitos problemas, visto que "quase" todos demonstraram gosto pela disciplina. Existem 2-3 alunos, nas quais devo ter mais atenção e elaborar estratégias para motivá-los (tentar perceber as razões que os leva a não se identificarem com a disciplina).

Com o passar do tempo, algumas das dificuldades passaram a ser vantagens, nomeadamente a gestão do tempo e dos exercícios, onde sempre que havia um exercício que os alunos estavam a responder bem, adaptava o plano (dando mais tempo aquele mesmo exercício). O objetivo sempre foi que os alunos compreendessem o que lhes era solicitado, mesmo que para isso fosse necessário adaptar o plano de aula.

A eficácia e eficiente de uma aula de educação física, não depende somente dos alunos ou dos docentes da disciplina, mas também dos funcionários da escola, como dos restantes docentes da turma. Um dos problemas (não muito grave) verificado foi a ausência do funcionário responsável pelo material, pois muitas das vezes teve de ser um ou mais alunos a irem ao encontro deste, para conseguir a chave da arrecadação. Outra situação que ocorreu numa a aula foi a retenção de 3 alunas numa aula de outra disciplina, fazendo com que estas perdessem parte da aula de educação física.

O NE, adotou uma abordagem das modalidades coletivas como um grupo, ou seja, foi abordado numa perspetiva de JDC, visto que têm características comuns entre si (Bayer, 1994). Esta abordagem permite aos alunos, uma maior experiência nos JDC e consequentemente um maior *background* nos desportos coletivos. Quanto mais experiência de jogo os alunos tiverem, melhor serão as suas performances. Também foi decidido em grupo, que o modelo de ensino a ser utilizado seria o modelo de ensino através da compreensão do jogo, isto é, aplicação do modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)* privilegiando as ações tática e integrando o aluno no centro de todo o processo.

Na organização dos conteúdos a serem leccionados, decidi abordá-los de forma conjunta, ou seja, numa aula de 90' abordar mais do que uma matéria (nas aulas de 45' era um pouco mais difícil, mas não é impossível). E dentro desta mesma aula, apesar de ter mais do que um conteúdo, eram abordados os princípios transversais, permitindo um *transfer* de conhecimentos e habilidades. Foi utilizado muitos jogos reduzidos (1x1;2x1;2x2, etc.), retirando assim alguma da complexidade do jogo formal e progressivamente ia aumentado o número de jogadores e/ou das dimensões do campo (aumentar a complexidade do jogo, até alcançar o jogo formal). Não foi apenas alterado o número de jogadores ou dimensões do terreno de jogo, mas também adaptações das regras, com o intuito de condicionar alguns comportamentos que se pretendia.

No que concerne à organização das aulas, primeiramente dividi a turma por níveis, de forma a dar resposta às necessidades de cada aluno, sendo estes grupos mistos. Também adotei a estratégia de misturar os níveis, e o resultado foi positivo, pois os alunos com maiores habilidades motoras ajudaram aqueles que tinham dificuldades, criando um espírito de entreajuda e companheirismo (como sugere o PNEF). Ao longo do período a estruturação dos conteúdos foi sofrendo pequenas alterações, umas vezes devido ao clima, outras com o intuito de dar resposta às necessidades e dificuldades demonstradas pelos alunos.

A turma de uma forma geral é empenhada e responsável, havendo no entanto 1 aluno, na qual devo ter mais atenção ao seu comportamento, tanto na prática, como na relação com os seus colegas.

Após analisar os questionários de caraterização da turma, constatei que existiam 2 alunos (de ambos os sexos) que eram sistematicamente os mais escolhidos na categoria "quem não escolherias". Por consequência decidi estudar o caso destes dois alunos, delineando estratégias de integração e aceitação dos alunos na turma. O que foi estranho é que no decorrer das aulas, esta situação não foi observada por mim (a olho nu), talvez por ser uma disciplina com caraterísticas muito particulares em relação às restantes. No entanto, durante a avaliação da matéria de dança estes dois alunos foram aqueles que demonstraram maior à-vontade com a

matéria, e por isso será utilizada como uma ótima ferramenta de trabalho para melhorar as relações interpessoais destes com os restantes alunos.

No que se refere a evolução dos alunos, foi clara a melhoria das competências táticas, técnicas e cognitivas dos alunos, todavia penso que seria proveitoso abordar novamente as matérias de ensino ao longo do ano letivo, com o objetivo de trabalhar de uma forma mais "isolada" as modalidades. Também existem muitos outros aspetos que devem ser melhorados por todos os alunos, mas especialmente para aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Tanto para realizar a avaliação diagnóstica como a sumativa, utilizei as filmagens como uma forma de recolher mais informações dos alunos, não só dos aspetos específicos da disciplina, mas dos seus comportamentos (visto ser uma avaliação um pouco subjetiva). Após o término de cada aula preenchi a grelha de avaliação contínua dos alunos, para que no final do período pudesse analisar o processo de cada um.

Recomendações para a próxima unidade didática serão: 1) melhorar a minha intervenção junto dos alunos; 2) dar mais feedbacks; 3) ter mais atenção ao aluno problemático; 4) aplicar de forma mais frequente as estratégias definidas para o estudo de caso; 5) criar situações que estimulem a autonomia dos alunos; 6) tentar motivar o grupo que menos se identifica com a disciplina; e 7) continuar a tentar dar resposta às dificuldades dos alunos.

8. Referências bibliográficas

Abreu, C. (2013). *Unidade Didática de Dança*. Universidade da Madeira.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML.

Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. LUDENS – Vol. 9, Nº 4, Jul./Set. 1985

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos.* Lisboa: Dinalivro.

Casarin, R., Reverdito, R., Greboggy, D., Afonso, C. & Scaglia, A. (2011). *Modelo de jogo e processo de ensino no Futebol: princípios globais e específicos.* Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 133-152, jul/set de 2011.

Clemente, F. & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, Coimbra, v.5, n.1, p.27-36, 2011.

Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J (eds) *O ensino dos Jogos Desportivos*. CEJD/FCDEF-UP, Porto, Portugal, p. 11-25.

Garganta, J & Pinto, J. (1998). O ensino do futebol, in A. Graça & J. Oliveira, J. (1998). *O Ensino dos Jogos Desportivos.* Centro de Estudos dos jogos Desportivos, Facultade de ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Graça, A. & Mesquita, I. (2002). *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 2, nº 5, p. 67-79.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos.* Faculdade do Porto. Universidade do Porto. Portugal.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo (reajustamento).*

Mesquita, I. (1998). O ensino do voleibol – Proposta metodológica, in A. Graça & J. Oliveira, J. (1998). *O Ensino dos Jogos Desportivos.* Centro de Estudos dos jogos Desportivos, Facultade de ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Miguel, C., Abreu, C., Caires, C. & Martins, M. (2013). *Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos*. Universidade da Madeira.

Moutinho, C. (1998). O ensino do voleibol – A estrutura funcional do voleibol, in A. Graça & J. Oliveira, J. (1998). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Centro de Estudos dos jogos Desportivos, Faculdade de ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Oliveira, J. & Graça A. (1998). O ensino do basquetebol, in A. Graça & J. Oliveira, J. (1998). *O Ensino dos Jogos Desportivos.* Centro de Estudos dos jogos Desportivos, Faculdade de ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Pacheco, J. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Perfeito, N. (s.d.). *Avaliação escolar e formação continuada dos profissionais da educação: uma relação necessária.*

Prudente, J. (2006). *Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível – Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira.

Prudente, J. (2008). *Apontamentos das aulas de Licenciatura em Educação física e Desporto*. Estudos Práticos I - Andebol. Universidade da Madeira. Funchal.

Prudente, J. (2012). *Apontamentos das aulas de Mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário*. Didática da Educação Física e Desporto II. Universidade da Madeira. Funchal.

Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos.* Edições FMH/FAP. Cruz Quebrada.

Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2 - O ensino do jogo dos 11 aos 14 anos.* Edições FMH. Cruz Quebrada.

Rodrigues, G., (2003). *A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos*. Revista Mackenzine de educação física e exporte, 11 -21.

Anexo G- Exemplo de um plano de aula de Natação

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

Ano Letivo 2013/2014

UD: Politemática	**Aula Nº:** 26 e 27	**Ano/Turma:** 9º2	**Profª. Estagiária:** Catarina Abreu	**Orientador:** Prof. Ricardo Oliveira
Nº alunos: 20	**Data:** 14-03-14	**Duração:** 60' (de 90')	**Local:** Piscinas da Penteada	**Material:** Esparguetes, Tábuas, Pullboys e Material Didático

Objetivos gerais: Grupo 1 – Introdução da propulsão dos MI de bruços e mariposa. Introdução da propulsão dos MS e MI de mariposa. **Grupo 2 e 3 -** Continuar a desenvolver a respiração lateral (de crawl) e gesto técnico de crawl. Introdução do gesto técnico de costas (MI + MS). **Grupo 4 -** Realizar adaptação ao meio aquático dos alunos com mais dificuldades (jogos lúdicos). Propulsão de costas, crawl e mariposa (dentro de água e com tábua).

Conteúdos	**Obj. Específicos**	**Obj. Operacionais/estratégias**	**Esquema**	**Duração**		**Hora**
				TP	**TT**	
Apresentar os objetivos da aula	Dar a conhecer quais os objetivos para a aula	Explicação dos conteúdos a serem abordados na aula	Junto do professor	5'	5'	10h00 – 10h05
Adaptação ao meio aquático	Realizar exercícios que proporcionem uma melhor adaptação do aluno ao meio aquático	**Trabalhar:** • A imersão da cara na água; • Várias posições em imersão; • Ir buscar objetos ao fundo da piscina. Propulsão ventral e dorsal	**Grupo 4:** Ana Filipa, Carina, Francisca, Helena Joana, Élvio, Carina e Filipa. (Grupo 4: Nível menos avançado).	15' Para todos os grupos	20'	10h05 – 10h20
Propulsão dos MI – crawl	Trabalhar o batimento suave dos MI da técnica de Crawl, coordenando com a respiração.	**- Realizar X piscinas,** realizando a respiração lateral. Condicionantes: • Respiração lateral; • Respiração lateral, sem imersão da cabeça; • Com e sem tábua.	**Grupo 2:** Hugo, Luís Carlos e Pedro. **Grupo 3:** Filipa S., Miguel, André, Marlene e Sara. (Grupo 1: Nível mais avançado; Grupo 4: Nível menos avançado).			

Propulsão dos MI – Bruços	Trabalhar a pernada da técnica de Bruços	**- Realizar X piscinas,** com pernas de bruços. Condicionantes: • Com tábua, sem e com respiração; • De costas; • Fazer pernas de bruços, quando realiza o "golfinho".	**Grupo 1:** Francisco, Carolina, Soraia. (Grupo 1: Nível mais avançado)			
Adaptação ao meio aquático	Realizar exercícios de propulsão na água com utilização da respiração	- **Realizar 2 piscinas** como quiserem, com a introdução da respiração. Condicionantes: • Com e sem tábua; • Com e sem pullboy; • Com e sem esparguete.	**Grupo 4:** Ana Filipa, Carina, Francisca, Helena Joana, Élvio, Carina e Filipa. (Grupo 4: Nível menos avançado).	15' Para todos os grupos	35'	10h20 – 10h35
Introdução da Técnica de Nado Crawl	Trabalhar a coordenação da respiração, com os MS e MI	**Realizar X piscinas:** - Realizar uma piscina com a rotação de apenas um braço e vice-versa. Condicionantes: • Realizar com 1 braço; • Realizar com os 2 braços.	**Grupo 2:** Hugo, Luís Carlos e Pedro. **Grupo 3:** Filipa S., Miguel, André, Marlene e Sara. (Grupo 1: Nível mais avançado; Grupo 4: Nível menos avançado).			
Propulsão dos MI – Mariposa	Trabalhar o batimento suave dos MI da técnica de Mariposa	**- Realizar X piscinas,** o batimento das pernas de mariposa. Condicionantes: • Com tábua, sem e com respiração; • De costas; • Fazer pernas de mariposa, quando realiza o "golfinho".	**Grupo 1:** Francisco, Carolina, Soraia. (Grupo 1: Nível mais avançado)			

Introdução das técnicas de nado	Trabalhar as técnicas de nado do crawl, costas e mariposa	**Grupo 2 e 3 –** Trabalhar o crawl sem nenhum objeto. E trabalhar costas (ou para quem tem mais dificuldade pernas de costas). **Grupo 1** – Trabalhar a técnica de bruços, realizando pernas de crawl com braços de bruços. Trabalhar mariposa, com utilização os braços de crawl (com 2 batimentos de mariposa): 1 braço.	**Grupo 1:** Francisco, Carolina, Soraia. **Grupo 2:** Hugo, Luís Carlos e Pedro. **Grupo 3:** Filipa S., Miguel, André, Marlene e Sara. (Grupo 1: Nível mais avançado; Grupo 4: Nível menos avançado)	15’ Para todos os grupos	50’	10h35 – 10h50
Mergulhos	Dar espaço e liberdade para os alunos estarem em contato com a água	**Que os alunos realizem os seus próprios exercícios e que se sintam à-vontade dentro de água**	**Utilização do material existente**			
Mergulhos	Trabalhar os mergulhos de cabeça	Por ordem, os alunos vão realizar os mergulhos de cabeça. Os alunos que têm mais dificuldade realizam o mergulho na parte mais baixa da piscina.		7’	57’	10h50 – 10h57
Próxima aula	-	- Reflexão da aula; - Arrumação do material.	Fora da Piscina	3’	60’	10h57 – 11h00

Reflexão

Anexo H - Ficha de Avaliação Formativa

Avaliação contínua		TOTAL	Janeiro								Fevereiro								Março							Abril	
			7	10	14	17	21	24	28	31	4	7	11	14	18	21	25	28	7	11	14	18	21	25	28	1	4
N.º	Nome	0,0																									
		60,2	79	59	79	0	79	59	69	59	79	59	69	59	79	49	59		34	69	0	59		59	79	79	69
		72,9	79	59	79	69	79	59	69	59	89	69	79	69	89	69	69		69	69	69	79		69	89	79	69
		62,3	79	59	79	69	69	59	69	59	79	59	69	59	79	49	59		34	59	0	59		59	79	79	69
		56,4	34	34	34	34	79	34	69	49	79	34	59	34	79	49	34		49	69	89	79		59	89	79	49
		79,7	69	79	79	89	69	69	79	69	89	89	79	95	89	69	69		69	89	89	79		79	89	79	79
		0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0
		0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0
		72,9	79	79	79	79	79	69	69	69	79	69	69	79	69	69	59		69	59	69	69		69	89	79	79
		58,3	79	79	0	34	34	34	79	79	89	69	34	0	89	69	69		0	59	69	59		69	89	79	79
		80,4	69	79	79	89	69	69	69	79	89	89	79	95	89	69	79		69	89	79	79		95	89	79	79
		77,1	79	79	79	79	79	79	79	79	89	79	89	89	89	69	69		0	79	79	95		69	89	79	79
		71,2	79	59	79	69	69	69	69	59	79	69	69	69	89	69	69		69	69	59	69		69	89	79	69
		81,0	0	79	79	89	79	79	79	79	89	89	95	95	95	59	89		69	95	89	100		89	89	79	79
		78,8	69	79	79	79	69	69	69	79	89	79	69	95	89	69	69		69	89	89	79		89	89	79	79
		75,0	69	59	79	89	69	69	69	79	89	79	69	95	0	69	79		69	95	89	79		95	89	79	69
		75,7	79	79	79	89	79	69	89	79	89	79	79	34	89	69	69		69	69	79	69		59	89	79	79
		75,1	79	79	79	79	79	69	69	69	89	69	69	79	79	69	69		69	69	89	69		59	89	79	79
		77,9	79	79	79	79	89	79	79	79	89	79	89	89	89	69	79		69	79	79	79		69	79	79	34
		0,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0
		67,8	79	69	79	0	0	59	69	69	89	69	89	69	89	69	69		69	69	59	79		69	89	79	79
		75,5	49	79	79	79	79	69	69	79	89	79	89	79	89	69	69		69	69	59	79		69	89	79	79
		78,8	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	69	69		79	79	79	79		79	79	79	95
		74,7	79	79	79	79	79	79	69	79	89	79	79	19	89	69	79		69	79	69	59		69	89	79	79

Anexo I - Ficha de Observação de aulas

Ficha de Observação nº

Nome do professor		Ano		Turm		Duração da aula	
Nome do observador							
Material Didático							
Conteúdos abordados							

Estruturação da aula	1	2	3	Observações
A aula inicia-se com um aquecimento geral e específico dos conteúdos a serem abordados				
A aula é composta por uma parte fundamental, onde são trabalhados os conteúdos presentes no programa				
Reserva uma parte final da aula para o retorno a calma, e para um espaço de debate/reflexão				
Gere de forma adequada, o tempo para a realização das tarefas				

Organização e Gestão da aula	1	2	3	Observações
Tem os materiais e equipamentos preparados para a aula				
Apresentação dos objetivos de forma clara				
Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas				
Cumpre com o tempo de aula				
Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas				

Clima	1	2	3	Observações
Estimula e encoraja a participação dos alunos				
Trata os alunos de forma equitativa				
Encoraja o respeito mútuo, honestidade e integridade na aula				
Disponibiliza FB construtivo				
Promove a auto-avaliação e da autonomia				
Satisfação dos alunos				
Facilita a abordagem às tarefas propostas, através de formas lúdicas				

Empenhamento Motor Específico	1	2	3	Observações
Evolução na aprendizagem das tarefas propostas				
Utiliza estratégias que potenciem o tempo de EM específico				
Procura eliminar os tempos de espera				
Utiliza os exercícios complementares				
Diminui os tempos de transição entre tarefas				

Intervenção Pedagógica e Controlo	1	2	3	Observações
Visão periférica e o controlo dos alunos				
Tem em conta, as características dos alunos na constituição dos grupos				
Consegue a confiança e respeito dos alunos através da sua intervenção				
Consegue uma explicação clara para os alunos da execução que é pretendida para a tarefa				
Preocupa-se com a utilização de feedbacks				
Preocupação com a segurança dos alunos				

Conteúdos da aula	1	2	3	Observações
Relevância dos conteúdos				
Domínio dos conteúdos				
Sequências dos conteúdos				

Disciplina dos alunos	Sim	Não	Observações
Comportamentos apropriados			
Comportamentos fora da tarefa			
Comportamentos de desvio			

Classificação:

1- Não se verifica

2- Verifica-se

3- Verifica-se

Anexo J - Cartaz da Atividade: "III Olimpíadas Brazão de Castro"

Anexo K - Circular

Circular

No âmbito do Estágio Pedagógico de Educação Física, o Núcleo de Estágio está a organizar uma atividade para o 3º ciclo, cujo tema é as III Olimpíadas Brazão de Castro. Esta atividade tem como objetivos proporcionar novas experiências aos alunos e a integração dos professores e funcionários.

Vimos por este meio informar que esta atividade terá lugar nas instalações da escola, no dia 3 de abril, das 15 horas às 18 horas.

Esta atividade compreende atividades lúdicas, de conhecimento e desportivas. Aos três primeiros classificados serão atribuídos prémios e todos os participantes terão direito a um lanche.

Para participares nesta atividade terás de formar uma equipa com cinco alunos mais um professor ou funcionário e dar nome à tua equipa. As inscrições serão feitas junto ao teu professor de educação física.

Funchal, 26 de março de 2014

Conselho Executivo:

_____

Responsáveis:

Professoras estagiárias

_____

_____

Anexo L - Ficha de inscrição: "III Olimpíadas Brazão de Castro"

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

Ano Letivo 2013/2014

Ficha de Inscrição "III Olimpíadas Brazão de Castro"

Nome da Equipa:		
Nº	**Nome Completo**	**Ano/Turma**
1		
2		
3		
4		
5		
Professor/Funcionário Responsável pela equipa		**Disciplina**

Nome da Equipa:		
Nº	**Nome Completo**	**Ano/Turma**
1		
2		
3		
4		
5		
Professor/Funcionário Responsável pela equipa		**Disciplina**

FOTOGRAFIA

Anexo M - Ficha do Aluno

1. Identificação

Nome:_____ Nº _____

2. Agregado Familiar

Quantas pessoas moram contigo?_____Com quem vives? (Menciona os graus de parentesco)

_____

Nº de irmãos_____ Idades ___/___/___/___/___/___/___

3. Dados Relativos à Educação Física

Gostas das aulas de Educação Física? **SIM** ☐ **NÃO** ☐
Qual a tua classificação de Educação Física no ano anterior?_____
Qual(ais) a(s) modalidade(s) que preferes? _____
Porquê? _____
Qual(ais) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade? _____

Quais as modalidades que mais gostarias de abordar nas aulas de Educação Física

_____

O que esperas das aulas de Educação Física?_____

_____

Participas no Desporto Escolar? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

Qual(ais) a(s) modalidade(s)? _____

Numa escala de 0 a 10, qual a tua motivação para a aula de Educação Física? _____

4. Dados Desportivos

Já praticaste alguma modalidade desportiva? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ Quanto tempo?_____

Qual(ais)?

_____

Praticas atualmente alguma modalidade desportiva? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

Quanto tempo? _____Qual(ais)? _____

Nº de treinos por semana? _____ Nº de horas por semana? _____

És federado? **SIM** ☐ **NÃO** ☐ Qual o clube/associação?_____

Este questionário visa recolher informações sobre os alunos da turma do 9º2, tendo como objetivo proceder à caraterização da turma (de cada aluno e da turma em geral). Sendo assim, é importante que o seu preenchimento seja realizado de forma sincera.

Agradeço desde já a tua colaboração

Nome:_____**Nº**_____

1. Dados Físicos

1.1. Tens algum problema de saúde? Qual (ais)?

_____

1.2. E os elementos do teu agregado familiar? Qual (ais)?

_____

2. Dados Escolares

2.1. Há quantos anos frequentas esta escola?

_____

2.2. Já reprovaste algum ano? Qual (ais)?

_____

2.3. Quais as tuas disciplinas preferidas? **Porquê**?

_____

2.4. Quais as disciplinas que menos gostas? **Porquê**?

_____

2.5. Quais as disciplinas que tens mais dificuldade? **Porquê**?

_____

3. Tempos Livres

3.1. O que fazes nos teus tempos livres? Quanto tempo? **Porquê**?

_____

_____

Anexo N - Questionário Sociométrico

Este questionário tem como objetivo analisar a evolução do relacionamento entre os alunos do 9º2. Sendo assim, é importante que o seu preenchimento seja realizado de forma sincera.

Agradeço desde já a tua colaboração

Nome:_____**Nº**_____

1. Que colegas de turma <u>escolherias</u>, caso fosse pedido para realizares as seguintes tarefas? (Escolhe <u>3 colegas, por ordem de preferência</u> para cada tarefa)

4.1. Fazer equipas na aula de Educação Física

1º_____**2º**_____**3º**_____

4.2. Fazer um trabalho de grupo

1º_____**2º**_____**3º**_____

4.3. Ir a tua festa de aniversário

1º_____**2º**_____**3º**_____

2. Que colegas de turma <u>NÃO</u> <u>escolherias</u>, caso fosse pedido para realizares as seguintes tarefas? (Escolhe <u>3 colegas, por ordem de preferência</u> para cada tarefa)

5.1. Fazer equipas na aula de Educação Física

1º_____**2º**_____**3º**_____

5.2. Fazer um trabalho de grupo

1º_____**2º**_____**3º**_____

5.3. Ir a tua festa de aniversário

1º_____**2º**_____**3º**_____

Anexo O - Questionário para os Pais

No âmbito das Atividades de Integração no Meio (Ação de Extensão Curricular) do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, o Núcleo de Estágio da respetiva Escola, pretende recolher informações sobre os temas que os encarregados de educação e demais familiares gostassem que fossem abordados, bem como os jogos ou modalidades. Também gostaríamos de saber a sua disponibilidade de horário para participar nesta atividade. É uma atividade onde gostaríamos que pais e alunos interagissem entre si e com a colaboração dos professores dos respetivos alunos.

Agradecemos desde já a sua colaboração

1. Que temas/temáticas gostaria que fossem abordadas nesta atividade?

_____

_____

2. Que jogos e/ou modalidades gostaria que fossem abordadas nesta atividade?

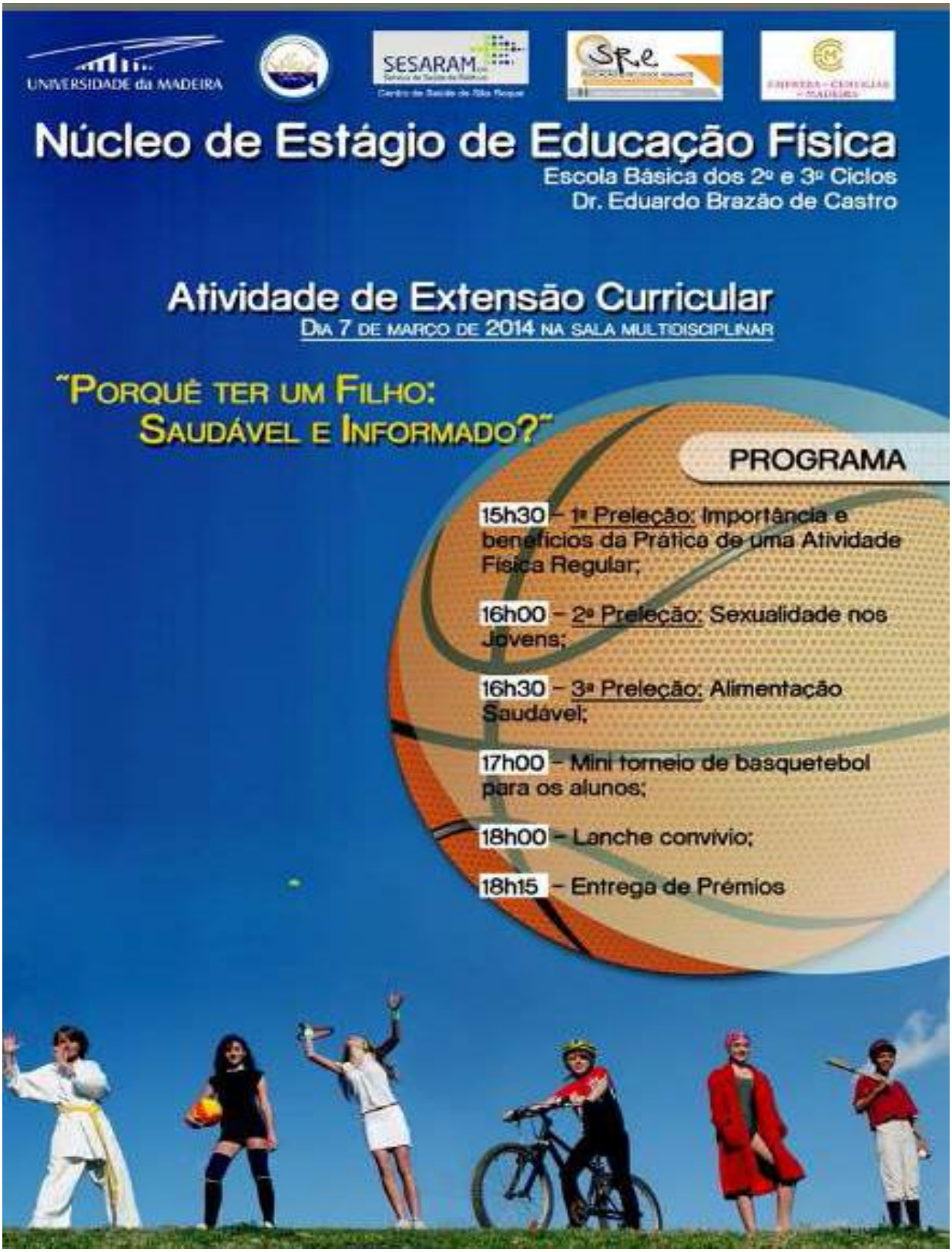
_____

_____

3. Gostaríamos se saber qual a sua disponibilidade de horário para participar nesta atividade (Assinale com um X, os dias em que está disponível e em que parte do dia)?

Parte da Manhã		Parte da Tarde	
Segunda-feira		Segunda-feira	
Terça-Feira		Terça-Feira	
Quarta-feira		Quarta-feira	
Quinta-feira		Quinta-feira	
Sexta-feira		Sexta-feira	
Sábado		-	

Anexo P - Cartaz da Atividade "Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?"



Anexo Q - Convite feito aos Pais

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Ano Letivo 2013/2014

CONVITE

O Núcleo de Estágio de Educação Física da presente Escola irá realizar no próximo dia **07 de março** *(6ª Feira)* uma atividade dirigida aos Alunos, Encarregados de Educação e Professores das turmas (8º2 e 9º2), à qual convidamos todos os interessados a participarem este evento.

"Porquê ter um Filho: Saudável e Informado?"

15h30 - Preparação: montagem e organização das atividades;

16h00 – 1ª Preleção: Importância e benefícios da Prática de uma Atividade Física Regular;

16h30 – 2ª Preleção: Alimentação Saudável;

17h00 – 3ª Preleção: Sexualidade nos Jovens;

17h30 – Mini torneio para os alunos;

18h30 – Lanche convívio;

18h45 – Entrega de Prémios.

Anexo R - Cartaz da Ação Individual: "O Ensino do Jogo pela Compreensão (*TGfU*): O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos"

Anexo S - Poster: " “Modelo TGfU – Abordagem Alternativa do Ensino dos JDC na Escola”

Conceções sobre o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos na Escola através do modelo “Teaching Games for Understanding”

Catarina Isabel Abreu[1], Ricardo Oliveira[2], Arcanjo Gaspar[2], Élvio Gouveia[1]

UNIVERSIDADE da MADEIRA

[1]Centro de Competência de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

[2]Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

INTRODUÇÃO

O Teaching Games for Understanding é um modelo que contempla uma abordagem inovadora do ensino-aprendizagem das atividades desportivas baseada no jogo como elemento fundamental do processo. As formas de jogo devem ser adaptadas ao *nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo* (Graça e Mesquita, 2007).

OBJECTIVOS

Este trabalho teve como objetivos: **1)** conceptualizar o modelo TGfU como uma abordagem inovadora do ensino-aprendizagem nos Jogos Desportivos Coletivos; **2)** demonstrar as sua potencialidades na motivação dos alunos para a aprendizagem dos JDC.

METODOLOGIA

Procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases eletrónicas: EFDeportes, *SPORTDiscus*, *Google Académico* e *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*. Foram adicionados ainda artigos e livros: JDC, TGfU, Ensino da Educação Física.

MODELO DE ENSINO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

O modelo de ensino TGfU, carateriza-se por aprender a jogar, jogando. O professor deve partir de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos no jogo tendo em conta **4 princípios pedagógicos:**

Seleção do tipo de jogo	Os jogos selecionados devem oferecer uma multiplicidade de experiências que possibilitem mostrar similaridades e diferenças entre os jogos.
Princípio da modificação do jogo por representação	Realização de formas de jogo reduzidas, que sejam representativas do jogo formal, com o objetivo de manter a mesma estrutura tática.
Princípio da modificação por exagero	O professor manipula as regras de jogo, do espaço e do tempo, canalizando a atenção dos jogadores para determinados problemas táticos.

CONT.

O ajustamento da complexidade tática	Refere-se à adequação dos constrangimentos às capacidades dos alunos, de forma que estes possam enfrentar os problemas táticos ao seu nível de jogo.

De acordo com Bunker e Thorpe (1982), citados por Graça e Mesquita (2007), o ensino do jogo procede-se por fases que configuram as tarefas de ensino e aprendizagem.

Figura 1- Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU, Bunker e Thorpe, 1982)

CONCLUSÃO

Depreende-se que o TGfU constitui-se então uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na escola. A combinação da consciência tática com a execução das tarefas motoras, que é um dos propósitos do TGfU, ajuda os alunos a terem melhores desempenhos no jogo e a manterem-se mais motivados e predispostos na aprendizagem do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. e Nastasi, R. (2003). Teaching Games for Understanding – in physical education and sport. Nacional Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Graça, A. e Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7(3) 401-421. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.

Anexo T - Cartaz da Ação Coletiva: "Programa Nacional de Educação Física: da Teoria à Prática"

AÇÕES CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS COLETIVAS

UNIVERSIDADE da MADEIRA

"PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - *DA TEORIA À PRÁTICA*"

3 e 10 de maio 2014 / *UMa - CAMPUS da PENTEADA*

SALA DO SENADO – Piso -2 9h00 -18h30

3 Conferências

Conferência 1: "O PNEF – instrumento facilitador ou inibidor da rotura no processo pedagógico?"

Conferência 2: "Matérias Alternativas ou Atitudes Alternativas?"

Conferência 3: "Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida"

5 Módulos

Módulo 1: Opções Metodológicas – Da Teoria à Prática

Módulo 2: O PNEF e a Heterogeneidade da Prestação Motora dos Alunos – Que Respostas, Que Soluções?

Módulo 3: Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem

Módulo 4: Matérias Nucleares e Alternativas: que potencialidades? Dança e Esgrima da teoria à prática

Módulo 5: Ginástica Escolar: Da Teoria à Prática

25 Preletores

- Álvaro Noite
- Ana Luísa Correia
- António Cunha
- Armando Carreira
- Carolina Miguel
- Catarina Abreu
- Catarina Freitas
- Cláudio Caires
- Cláudio Vieira
- Élvio Abreu
- Élvio Gouveia
- Gonçalo Marques
- Helder Lopes
- Inês Fernandes
- Iolanda Gomes
- Liliana Félix
- Lisa Gonçalves
- Manuela Vieira
- Márcia Martins
- Marlene Silva
- Miguel Vieira
- Ricardo Alves
- Roberto Sardinha
- Vidal Freitas
- Viriato Timóteo

AÇÃO VALIDADA PELA SRERH EM 16H

INSCRIÇÕES ATÉ 30 DE ABRIL http://tinyurl.com/educacao-fisica-uma-2014