

REM

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rúben Daniel Quintal Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rúben Daniel Quintal Freitas
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

Chega agora a fase culminar de um ciclo de experiências enriquecedoras que me moldaram e transmitiram novas formas de olhar para o mundo e para o ensino. Contudo, a transformação não se esgota apenas no conhecimento adquirido. É, inclusive, na interação com determinadas pessoas que nos proporcionam as condições ideais para a nossa evolução. Desta forma, agradeço às seguintes pessoas pela participação direta e indireta neste ciclo:

À minha mãe, um dos pilares da minha vida e o meu maior ídolo. Agradeço por tudo o que fizeste (e continuas a fazer) por mim. Estiveste presente em todos os momentos bons e puxaste-me para cima nos momentos menos bons. Mais uma vez, obrigado.

Ao meu pai, avós (João, Antonieta e Teresa) e, restantes familiares, por todo o carinho, preocupação, força que me transmitiram, e por sempre acreditarem em mim.

Ao Romualdo Caldeira, não apenas meu colega de estágio, mas o meu parceiro de todas as batalhas. Que percurso! Só nós sabemos a montanha russa pelo qual passamos. Um grande ser humano e um amigo para a vida, obrigado por tudo.

Ao orientador científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia por toda a disponibilidade, atenção e auxílio prestado durante esta caminhada. Sem dúvida um elemento fundamental no nosso processo de formação, através de uma orientação sublime. Um exemplo de rigor e excelência profissional, características as quais procurou sempre inculcar no nosso trabalho.

À Orientadora Cooperante, Professor Maria Arcanjo Gaspar pelos seus conselhos, críticas construtivas e conhecimentos transmitidos. Uma pessoa sempre disposta a nos auxiliar, criando condições para que fossemos melhores a cada dia.

À Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, pela receção, hospitalidade evidenciada ao longo do ano.

Aos meus alunos pela experiência única que me proporcionaram e ao qual espero ter correspondido. Estarão sempre marcados na minha memória.

A todos os meus colegas de estágio pela cooperação e auxílio prestado.

Aos meus amigos de licenciatura, João Perfeito e Sérgio Abreu, pela camaradagem e amizade demonstrada.

Aos meus amigos de longa data, do grupo dos HB e pessoas ligadas ao GRC Canicense, pelo contributo direto e/ou indireto que tiveram nesta caminhada.

Aos meus colegas e amigos, os Mestres Tomás Baptista e Marcelo Pestana, por todo o auxílio prestado, pelos conselhos, pela disponibilidade e pela confiança transmitida.

À professora Doutora Ana Rodrigues pela disponibilidade, auxílio prestado e, sobretudo, paciência. É de louvar a capacidade de resposta às inúmeras frentes que lhe são colocadas e, por isso, deixo uma palavra de admiração.

À Universidade da Madeira e, sobretudo, aos docentes do Departamento de Educação Física e Desporto, pelas aprendizagens que proporcionaram.

Por fim, a outro dos meus pilares de vida, a minha amiga e namorada, Luísa Robison. Agradeço o apoio incondicional, a força, a paciência e, sobretudo, o carinho que partilhamos. Seu eu cheguei até aqui, devo-o, também, a ti.

Resumo

Este relatório visou a apresentação e descrição de um conjunto de decisões com a devida fundamentação e reflexão, sobre o processo de estágio que ocorreu ano letivo de 2018/2019, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. O Estágio Pedagógico está dividido em 4 macro atividades que estão definidas pelas linhas programáticas fornecidas pelo Departamento de Educação Física e Desporto. Este caracteriza-se por uma fase de constante evolução das capacidades e conhecimentos do professor.

A prática letiva decorreu numa turma de 3.º Ciclo, composta por 20 alunos, em que estes experienciaram um conjunto de matérias de ensino previstas pelo Programa Nacional de Educação Física. Ao longo do processo os alunos foram intervencionados com diferentes modelos de ensino, entre eles, o Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI). Em todo o instante, procuramos que o aluno fosse sempre o centro do processo e que este visse incrementadas as suas capacidades nas variadas dimensões.

As atividades de intervenção na comunidade escolar consistiram na colaboração com o Departamento de EF da escola, assim como, foi dinamizada uma atividade de Canoagem e *Stand-up Paddle*.

Relativamente, às atividades de integração no meio foi constituída por uma atividade de caracterização de turma, que permitiu ao professor recolher e apresentar um conjunto de evidências sobre os alunos, ao conselho de turma. Temos, ainda, a atividade de extensão curricular, que decorreu com base nos processos do MCJDCI, procurando reunir pais, alunos e outros docentes, sobre temáticas ligadas ao jogo, e também aos hábitos de vida saudável.

Por fim, temos as atividades de natureza científico-pedagógica, que estiveram interligadas e relacionadas com uma investigação em que se procurou perceber as diferenças

entre a aplicação do MCJDCI com a abordagem tática ao jogo (TGfU) durante 20 sessões de aula, em turmas diferentes.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Ensino-Aprendizagem; Reflexão; Modelo de Competência

Abstract

This report aimed the presentation and description of a set of justified and reflected decisions about the internship process, which occurred in the academic year of 2018/2019 at the 2nd and 3rd Cycles School of Dr. Eduardo Brazão de Castro. The Pedagogical Internship is divided in 4 macro activities which are established in the programmatic orientations given by the Physical Education Department. This stage is characterised by the teacher's constant capacity and knowledge evolution.

The teaching practice occurred in a 3rd Cycle class, composed by 20 students, which experienced a set of specific subjects defined by the National Physical Education Program. Throughout the process it was used different instructional models, amongst them, the Competence Model in Collective Invasion Games (MCJDCI). In every moment, we tried that the student was in the centre of the teaching-learning process, and see their capacities incremented in all dimensions.

The scholar community intervention activities consisted on the collaboration with the school's EF Department, as well as it was promoted a Canoeing and Stand-up Paddle activity.

In relation to the environment integration activities it was composed by a class characterisation, that permitted the teacher to gather and present a series of evidences about the students, to the class council. We have also the curricular extension activity that occurred based on the MCJDCI processes, trying to bring together parents, students and other teachers, to talk, not only about the invasion games topic, but also healthy ways of life.

Finally, we have the scientific-pedagogical nature activities that were interconnect and where related with an investigation that tried to figure the differences between the application of the MCJDCI with the Teaching Games for Understanding, during 20 sessions in different classes.

Key Words: Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching-Learning; Reflection; Competence Model.

Résumé

Ce rapport visait à présenter et à décrire un ensemble de décisions, accompagnées de la réflexion et des raisonnements nécessaires, relatives au processus de stage qui a eu lieu au cours de l'année scolaire 2018/2019, à l'école élémentaire des 2e et 3e cycles, Dr. Eduardo Brazão de Castro. Le stage pédagogique est divisé en 4 macro-activités définies par les lignes de programmation fournies par le Département de l'éducation physique et des sports. Cela se caractérise par une phase d'évolution constante des compétences et des connaissances de l'enseignant.

La pratique de l'enseignement s'est déroulée dans une classe de 3e cycle, composée de 20 étudiants, dans laquelle ils ont expérimenté un ensemble de matières d'enseignement fournies par le Programme national d'éducation physique. Tout au long du processus, les élèves sont intervenus avec différents modèles d'enseignement, dont le modèle compétitif dans les jeux sportifs d'invasion collective (MCJDCI). Nous avons toujours essayé de faire en sorte que l'élève soit toujours au centre du processus et qu'il voit ses capacités augmenter dans les différentes dimensions.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire ont consisté en une collaboration avec le département d'éducation physique de l'école, ainsi qu'une activité de canotage et de stand up paddle.

Relativement, les activités d'intégration dans l'environnement ont consisté en une activité de caractérisation de classe, qui a permis à l'enseignant de rassembler et de présenter un ensemble de preuves sur les élèves au conseil de classe. Nous avons également l'activité de vulgarisation du programme, basée sur les processus MCJDCI, qui vise à réunir les parents, les élèves et d'autres enseignants sur des thèmes liés au jeu et à de saines habitudes de vie.

Enfin, nous avons les activités de nature scientifique et pédagogique, qui étaient liées et liées à une enquête visant à comprendre les différences entre l'application de MCJDCI à l'approche tactique du jeu (TGfU) au cours de 20 séances de classe, dans différentes classes.

Mots-clés: Stage Pédagogique; Éducation Physique; Enseignement-apprentissage; Réflexion; Modèle de compétence

Resumen

El propósito de este informe fue presentar y describir un conjunto de decisiones, con el debido razonamiento y reflexión, sobre el proceso de pasantía pedagógica que tuvo lugar en el año escolar 2018/2019, en la Escola Primária de 2.º e 3.º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro. La pasantía pedagógica se divide en 4 macro actividades que se definen por las líneas programáticas proporcionadas por el Departamento de Educación Física y Deporte. Esto se caracteriza por una fase de evolución constante de las habilidades y conocimientos del maestro.

La práctica de enseñanza llevó a cabo en una clase de tercer ciclo, compuesta por 20 estudiantes, en la que experimentaron un conjunto de asignaturas impartidas por el Programa Nacional de Educação Física. A lo largo del proceso, los estudiantes fueron intervenidos con diferentes modelos de enseñanza, entre ellos el Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI). En todo momento, tratamos de asegurarnos de que el estudiante fuera siempre el centro del proceso y que viera aumentar sus habilidades en las diversas dimensiones.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar consistieron en la colaboración con el Departamento de Educación Física de la escuela, así como una actividad de Canotaje y Stand-up Paddle.

Relativamente, las actividades de integración en el entorno consistieron en una actividad de caracterización de clase, que permitió al maestro recolectar y presentar un conjunto de evidencia sobre los estudiantes al consejo de clase. Todavía, tenemos la actividad de extensión curricular, que se basó en los procesos de MCJDCI, que busca reunir a padres, estudiantes y otros maestros, sobre temas relacionados con el juego, así como hábitos de vida saludables.

Finalmente, tenemos actividades de naturaleza científico-pedagógica, que estaban interconectadas y relacionadas con una investigación que buscaba comprender las diferencias entre la aplicación de MCJDCI con el enfoque táctico del juego (TGfU) durante 20 sesiones de clase, en diferentes clases.

Palabras clave: Pasantía pedagógica; Educación Física; Enseñanza-aprendizaje; Reflexión; Modelo de competencia

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	V
Résumé.....	VII
Resumen.....	IX
INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento e Importância do Estágio Pedagógico.....	3
2. Expectativas do Estágio Pedagógico.....	6
3. Nota Biográfica	7
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	9
CAPÍTULO II – PRÁTICA LETIVA.....	15
2.1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA LETIVA.....	15
2.2. PLANEAMENTO ANUAL.....	17
2.3. UNIDADE DIDÁTICA	24
2.3.1. Análise do Contexto	25
2.3.2. Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino.....	32
2.3.3. Seleção dos Modelos de Ensino	44
2.3.4. Regras de Funcionamento da Aula.....	61
2.3.5. Processo de Avaliação dos Alunos.....	63
2.3.6. Estratégias de Ensino.....	72
2.4. O PROJETO DO EFERAM-CIT	77
2.5. ASSISTÊNCIA ÀS AULAS	84
2.5.1. Enquadramento.....	84
2.5.2. Metodologia	85
2.5.3. Resultados e Análise dos Dados.....	89
2.5.4. Conclusões	96
CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR ..	98
3.1. Enquadramento.....	98
3.2. Objetivos	99
3.3. Planeamento e Realização.....	100

3.4. Balanço.....	102
3.5. Atividade de Canoagem e <i>Stand-up Paddle</i>	104
CAPÍTULO IV – ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	107
4.1. Enquadramento.....	107
4.1.1. Caracterização de Turma.....	107
4.1.2 Atividade de Extensão Curricular	119
CAPÍTULO V – AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	124
5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual	124
5.1.1. Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão no Contexto Escolar.....	124
5.1.2. Operacionalização e Balanço da Ação	135
5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva	137
5.2.1. O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar	138
5.2.2. Operacionalização e Balanço da Ação	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
ANEXOS	172

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise geral dos parâmetros da ficha de observação.	89
Gráfico 2 - Nível de desempenho nos JDC-I.	91
Gráfico 3 - Nível de desempenho na Ginástica e Atletismo (Saltos).....	91
Gráfico 4 - Nível de desempenho nas ARE.	92
Gráfico 5 - Nível de desempenho no Voleibol e Atletismo.	92
Gráfico 6 - Nível de desempenho nas aulas do 2.º Ciclo.	93
Gráfico 7 - Média de % de tempo em AFMV da turma do colega estagiário.....	93
Gráfico 8 - Média de percentagem de tempo em AFMV nos 4 momentos, tendo em conta, o MEC..	95
Gráfico 9 - Média de percentagem de tempo em AFMV na turma do professor experiente.	95
Gráfico 11 - Idades dos Alunos.....	111
Gráfico 12 - Número de alunos e relação de género.	111
Gráfico 13 - Situação de Emprego dos Pais da turma.	111
Gráfico 14 - Agregado familiar dos alunos desta turma.	111
Gráfico 15 - Nível de escolaridade dos EE.	112
Gráfico 16 - Estado nutricional da turma (com base na análise da Composição Corporal).....	112
Gráfico 17 - Autoperceção sobre o estado de Saúde.....	112
Gráfico 18 - Nível de aptidão dos alunos nas diversas componentes da Aptidão Física.	113
Gráfico 19 - Nível de satisfação com a vida.	114
Gráfico 20 - Autoperceção dos alunos sobre a Educação Física.....	114
Gráfico 21 - Autoperceção dos alunos sobre a escola.....	114
Gráfico 22 - Hábitos ligados à atividade física.	115
Gráfico 23 - Hábitos de sono dos alunos em dias de semana.....	115
Gráfico 24 - Hábitos de leitura por parte dos alunos.....	116
Gráfico 25 - Hábitos de estudo por parte dos alunos.	116
Gráfico 26 - Relações interpessoais dentro da turma (Sociograma).	116
Gráfico 27 - Performance global em jogo no futebol em ambas os modelos de ensino.	151
Gráfico 28 - Performance global em jogo no Basquetebol em ambos os modelos de ensino.....	151
Gráfico 29 - Scores de Motivação em ambas as matérias de ensino.....	152

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Recursos disponíveis ao longo do ano letivo.	29
Tabela 2 - Listagem dos objetivos por área e respectivos conteúdos de ensino abordados.	38
Tabela 3 - Parâmetros para a avaliação sumativa fornecida pela EB23DEBC.	70
Tabela 4 - Descrição dos dias de atividade organizados pela EB23DEBC.	101
Tabela 5 - Descrição da Atividade de Canoagem e Stand-Up Paddle.	105
Tabela 6 - Exemplo de relação entre o problema tático de Manutenção da Posse de Bola e os Conteúdos do PNEF (3º Ciclo).	128
Tabela 7 - Programa da Ação de Formação "Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas".	138
Tabela 8 - Checklist para a construção de uma UD com base no MCJDCI.	145
Tabela 9 - Resultados do tempo de empenhamento motor em ambos os modelos de ensino.	152
Tabela 13 - Recursos Humanos para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).	177
Tabela 14 - Recursos temporais para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).	178
Tabela 15 - Recursos materiais da UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).	179
Tabela 16 - Cronograma de Conteúdos da UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).	181
Tabela 17 - Nível Inicial dos Alunos do 9º2 para a Ginástica.	182
Tabela 18 - Nível Inicial dos Alunos do 9º2 para o Atletismo (Saltos).	182
Tabela 19 - Parâmetros de Avaliação para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).	183
Tabela 20 - Nível final dos alunos do 9º2 para a Ginástica.	183
Tabela 21 - Nível final dos alunos do 9º2 para o Atletismo (Saltos).	183

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Planeamento Anual 2018/2019.	172
ANEXO 2 - Exemplo de uma Unidade Didática.	173
ANEXO 3 - Dossier de equipa da UD dos JDC-I.	189
ANEXO 4 - Instrumento de Avaliação dos JDC-I (GPAI, adaptado de Oslin et al., 1998).	191
ANEXO 5 - Resultados da Avaliação Inicial de JDC-I.	192
ANEXO 6 - Ficha de avaliação Inicial da UD de Ginástica e Saltos do Atletismo.	193
ANEXO 7 - Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol.	195
ANEXO 8 - Ficha de Avaliação Inicial de ARE.	197
ANEXO 9 – Exemplo de grelha de avaliação formativa (Desempenho Sócio-Afetivo e Psicomotor).	198
ANEXO 10 - Exemplo de grelha de avaliação sumativa.	200

ANEXO 11 - Exemplo de plano de aula.	201
ANEXO 12 - Ficha de observação para a assistência às aulas.	202
ANEXO 13 - Ficha de avaliação do Tempo de Empenhamento Motor.	203
ANEXO 14 - Cartaz de divulgação da ACPI.	204
ANEXO 15 - Cartaz de divulgação da ACPC.	205
ANEXO 16 - Poster Seminário "Desporto e Ciência 2019"	206

LÍSTA DE ABREVIATURAS

ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
AEC	Atividade de Extensão Curricular
AF	Atividade Física
AFMV	Atividade Física Moderada-a-Vigorosa
ARE	Atividades Rítmicas Expressivas
EB23DEBC	Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
EF	Educação Física
EP	EP
GPAI	<i>Game Performance Assessment Instrument</i>
JDC-I	Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
MCJDCI	Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
MD	Modelo Desenvolvimental
MdE	Modelo de Ensino
ME	Ministério da Educação
MEC	Modelo de Competência
MED	Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID	Modelo de Instrução Direta
PAE	Plano Anual de Escola
PE-A	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Projeto Educativo de Escola
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
RI	Regulamento Interno
TEM	Tempo de Empenhamento Motor
TGFU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD	Unidade Didática
UMa	Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), cuja visão passa por garantir a formação e habilitação profissional de docentes, surge a cadeira de Estágio Pedagógico (EP), sendo esta de cariz anual. Após a conclusão do processo de prática letiva e de todas as atividades referentes ao estágio, os alunos estagiários têm a tarefa de expressar todo o trabalho realizado ao longo do ano em documentos de dois tipos: um Dossier de Estágio e um Relatório de Estágio. O Relatório de Estágio surge como uma parcela de avaliação do processo de EP, onde os alunos expressam e refletem um conjunto de atividades, metodologias, procedimentos, decisões que fizeram parte do seu percurso durante o ano letivo. Posto isto, podemos entender o Relatório de Estágio como um documento que procura transmitir de forma sucinta, lógica e coerente todos os acontecimentos e decisões tomadas, de forma refletida e justificada.

Como referenciado anteriormente, o EP é uma Unidade Curricular (UC) que faz parte do MEEFEBS. Este Ciclo de Estudos visa a formação e habilitação profissional de docentes de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde existem como principais objetivos: i) Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º Ciclo de Estudos a novas situações e resolução de problemas (na prática de Atividades Físicas e Desportivas – AFD), neste caso, no sistema educativo; ii) Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções nos domínios da Educação Física (EF) e Desporto Escolar (DE); iii) Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização ou orientação de AFD; iv) Desenvolver e aplicar competências específicas (Estágio) e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade na EF e DE. O MEEFEBS tem a duração de 4 semestres, ou seja, 2 anos letivos, onde, num primeiro ano, o aluno é submetido a um conjunto de UCs de cariz mais teórico e preparatório, intercaladas com

algumas situações mais práticas. Já no segundo ano, temos, ainda, algumas UCs de cariz teórico, contudo surge a UC de EP, revelando-se, assim, uma fase fundamental da formação de professores (neste caso, de EF), na medida em que o aluno de mestrado contacta com o contexto real de prática docente. É aqui que o aluno, já na sua função de professor estagiário, poderá colocar em prática um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação e que, perante um conjunto de cenários, enfrentará diferentes desafios onde, por vezes, se formam as maiores incertezas e inseguranças, exigindo-se, assim, ao aluno o melhor da sua capacidade de leitura/análise do contexto e de adaptação. O aluno (de mestrado) tem a possibilidade de sentir (ainda que de forma orientada por professores experientes) o que envolve estar responsável por um conjunto de pessoas (jovens em formação), assim como, as peripécias de avaliar e tomar decisões perante as mesmas, sendo que para isto, deverá ser capaz de utilizar e desenvolver as competências necessárias características de um bom professor de EF.

Este Relatório de Estágio surge como um documento que visa apresentar um percurso com a duração de um ano letivo, em que se identifica, expõe e reflete um conjunto de atividades e decisões que o aluno de mestrado tomou na sua condição de professor estagiário. Tendo em conta o contexto atual que nos foi apresentado ao longo da nossa formação académica relativamente à disciplina de EF, verificamos que existem uma panóplia de problemas devidamente identificados, nomeadamente, a desmotivação por parte dos alunos, amplamente associada à utilização de modelos e estratégias tradicionais e desatualizadas, ou ainda, as questões ligadas aos horários e sistemas de rotação de instalações. O EP é um espaço privilegiado para que se explorem e se utilizem metodologias alternativas, caracterizando, assim, como um momento de aprofundamento e consolidação através de estudos aplicados, constituindo-se, logicamente, como um centro de desenvolvimento do conhecimento, neste caso, na EF. Para os professores estagiários, é um momento extremamente enriquecedor, onde existe a possibilidade de experimentar um variado leque de modelos e metodologias, que os

permite preparar melhor para dar resposta às reais dificuldades que encontramos nas escolas da atualidade e, sobretudo, no contexto das aulas de EF. Na sequência deste pensamento, ao longo deste Relatório, é possível constatar que foram utilizadas estratégias diferenciadas, de acordo com aquela que foi a nossa leitura perante o contexto que nos surge, estando devidamente refletida e justificada.

Numa análise geral a todo o processo ao longo deste ano letivo, consideramos que foi uma experiência de elevado grau de contributo para a nossa formação, onde o conhecimento do contexto real de ensino e os comportamentos que este solicita no aluno de mestrado, justificam claramente a importância de um momento de EP orientado, que permita fazer uma ligação pura entre as componentes teóricas e as componentes práticas, assim como, obter um conhecimento da situação atual do terreno.

Relativamente à organização do presente Relatório, existe a divisão do mesmo em sete momentos distintos, relacionados com os momentos de avaliação que nos foram apresentados numa fase inicial, entre os quais: i) Introdução; ii) Cap. II, Caracterização de Turma; iii) Cap. III, Prática Letiva; iv) Cap. IV, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; v) Cap. V, Atividades de Integração no Meio; vi) Cap. VI, Atividades de Natureza Científico-Pedagógica; vii) Considerações Finais.

1. Enquadramento e Importância do Estágio Pedagógico

O EP (EP) é composto por 4 elementos de avaliação, expostos nas “Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação”. Essas atividades são: i) Prática Letiva; ii) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; iii) Atividades de Integração no Meio; iv) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

Começando pela Prática Letiva, é de referir que esta é a principal atividade, servindo de base para todas as outras atividades. É, por isso, o elemento de avaliação com maior conotação fruto dos objetivos que esta pretende, assim como, o tempo despendido na mesma. Como nos diz Batalha (2004), o EP é o momento em que o estudante realiza os primeiros contactos com a realidade profissional, acedendo ao contexto real de ensino. Deste modo, é nesta atividade que os professores estagiários vivem as experiências mais marcantes, pois convivem com o contexto real de prática, interagem com os alunos, põem em prática as suas ideias no planeamento e dinamização de aulas. É aqui que reside o aspeto mais fundamental pois é aqui que o estudante se prepara especificamente para a carreira profissional de docente. Dentro deste capítulo, contemplam-se todas as Unidades Didáticas, se planeiam, organizam e dinamizam as aulas, assim como, existem tarefas ligadas com a Assistência às Aulas, ou seja, a observação de aulas de outros colegas ou professores, em diferentes contextos, como atividade fundamental para a criação de espírito crítico-reflexivo.

Em segundo lugar, temos as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, onde o objetivo passa pela participação dos professores estagiários nas atividades criadas pela Escola, tornando-se um elemento ativo na participação da vida na comunidade escolar. Essas atividades criadas pela escola, sobretudo aquelas ligadas à área da EF, permitem que o professor compreenda tudo o que envolve a organização e criação das mesmas, ganhando assim mais alguma bagagem no que toca às experiências vivenciadas. Este é, também, um momento privilegiado para criar um conjunto de relações junto de todos os membros da comunidade escolar, desde os professores, aos funcionários e, sobretudo, aos alunos. Posto isto, a escola, através do grupo de EF, preparou os seguintes eventos: i) Corrida Saudável do Galeão; ii) Dia dos Desportos de Raquete; iii) Dia do Voleibol; iv) Dia do Basquetebol. O tipo de dinâmicas criado por estes eventos tem uma grande popularidade junto dos alunos, sendo um momento festivo que propicia grandes níveis de motivação.

Em terceiro lugar, temos as Atividades de Integração no Meio que tem como objetivo a participação ativa em atividades organizadas e enquadradas pela escola que ultrapassem o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF. Como principais tarefas temos a Caracterização de Turma e a Ação de Extensão Curricular (AEC), onde, no primeiro, pretende-se, através das ferramentas metodológicas facultadas pelo EFERAM-CIT, realizar uma avaliação da Aptidão Física e Composição Corporal, recolher dados sobre a capacidade cognitiva através do teste do COGTEL, realizar um questionário que permitia aferir aspetos ligados aos estilos de vida dos adolescentes e, ainda, aplicar um questionário Sociométrico para aferir as relações interpessoais dos alunos. Estes dados são, mais tarde, apresentados em reunião do Conselho de Turma. Quanto à AEC, o objetivo passa por planear e dinamizar uma atividade que envolva toda a comunidade educativa, desde os alunos aos EE.

Em último lugar, temos as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica que se subdividem em Individual e Coletiva. Estas procuram criar um momento de debate e reflexão sobre variadas questões ligadas ao ensino da EF. Assim sendo, a Ação Individual procura apresentar um trabalho sobre uma temática para ser partilhada no seio do grupo de EF da escola, permitindo dar a conhecer novas metodologias e modelos para abordar o processo de ensino-aprendizagem (PE-A). Esta atividade é idealizada e organizada pelos alunos do núcleo de estágio da escola onde está inserido. A Coletiva consiste na apresentação de um trabalho científico que deve ser apresentado num evento com expressão pública sob a forma de Colóquio, Seminário, Conferência ou Simpósio. Grande parte do planeamento, organização e dinamização desse evento fica a cargo de todos os alunos dos grupos de estágio existentes no MEEFEBS.

A unidade curricular de EP está munida de capital importância no processo de formação de professores, visto que é o momento em que existe uma ponte em que a teoria e a prática fica mais visível. O contacto com o contexto real de prática concede um conjunto de desafios que

são muito difíceis de replicar nos ambientes mais controlados do processo de formação acadêmica. O professor estagiário é confrontado com um cenário em que tem que tomar uma maior quantidade de decisões, pelo que a sua capacidade de análise e reflexão são colocados à prova. Desde o planeamento, à intervenção e à avaliação, há uma constante reflexão sobre as práticas adotadas para que o professor tome uma maior consciência e controlo do processo. Este momento é também um momento onde o professor não só experimenta algumas ferramentas aprendidas na sua formação, como também um momento onde, sob alçada de uma coorientação, pode sair da sua zona de conforto para abordar determinadas situações que irão contribuir para a sua evolução.

2. Expectativas do Estágio Pedagógico

O EP é o momento culminante do MEEFEBS, e é aqui que se dá a nossa transição do papel de aluno para a função de professor. Consequentemente, dá-se o início a um novo processo que nos colocam desafios diferentes, que relegam o professor para fora da sua zona de conforto e obriga-o a trabalhar a sua capacidade de adaptação. Fruto desta incerteza que se cria, é natural que surjam algumas questões do género: “Conseguirei corresponder da melhor forma às necessidades e potencialidades dos alunos?” ou “Estarei preparado para lecionar determinada matéria de ensino?”. Estas e outras questões vão surgindo, nomeadamente ao nível do controlo do clima afetivo da aula e da relação entre professores e alunos. A título de exemplo, neste caso, visto que apenas tenho 6 anos a mais que os meus alunos, que tipo de interações eu poderia esperar e/ou que tipo de abordagem deveria realizar?

Numa fase inicial, contávamos com algum nervosismo pela incerteza criada pelo contexto, contudo, também sentíamos que havia uma boa preparação para enfrentar os obstáculos que surgissem. Isto deve-se à preparação obtida ao longo de cinco anos de formação

académica, assim como, o conjunto de reuniões que foram realizadas antes de se dar início ao ano letivo.

Perspetivávamos o EP, como um espaço temporal que nos colocaria desafios que levavam ao incremento das nossas capacidades enquanto futuros docentes de EF. É o momento mais aproximado que temos ao contexto real de prática e respetivos problemas, aos quais teríamos que fazer uso de todas as nossas valências para corresponder da melhor forma. Aliado a este processo, algo que foi sempre um ponto assente é de que, a motivação teria que estar sempre presente. Quando temos gosto por algo, para além de contagiante para quem está a ser intervencionado, apura-se a vontade de trabalhar não só no que está estabelecido, mas para ir mais além, inovando e testando novas metodologias e ferramentas, para melhorar todo o processo.

3. Nota Biográfica

Rúben Daniel Quintal Freitas, nascido a 27 de outubro de 1996 no Funchal, Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade da Madeira.

Praticante de futebol federado desde 2008, estando grande parte deste processo ligado ao Grupo Recreativo Cruzado Canicense, com breves passagens pela Associação Desportiva da Camacha e pelo Club Sport Marítimo.

Quanto à atividade profissional, fora desempenhadas funções de treinador-adjunto desta modalidade nas épocas de 2013/2014 e 2016/2017, ambos os momentos em escalões de formação, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Atualmente, continuo a desempenhar funções de treinador-adjunto para o mesmo escalão etário.

Ao longo da vida, o desporto e a atividade física teve um papel muito presente, nomeadamente na área do futebol, tanto como praticante como treinador, pelo que desde muito cedo, despoletou o interesse na área do ensino da EF. Deste modo, a entrada na licenciatura e, posteriormente, no mestrado demonstrou ser o caminho mais lógico.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Uma das atividades a realizar no âmbito do nosso EP é a Caracterização da Escola. Assim sendo, procura-se com esta atividade adquirir um conjunto de conhecimentos e informações da escola, desde os recursos disponíveis (espaciais, materiais, humanos, entre outros) que vão afetar diretamente o processo de prática letiva. Consoante as características do contexto, enquanto professores é necessário adaptar-se e personalizar as estratégias, as decisões e, inclusive, potenciar as capacidades pessoais para intervir de uma forma mais adequada e rentável, promovendo a aprendizagem do aluno.

Em primeiro lugar, é preciso definir que cada escola é uma instituição única onde existe um determinado grau de autonomia quanto à forma como se organizam, estruturam e dinamizam as suas atividades. Para um conhecimento mais profundo sobre cada estabelecimento de ensino, é possível consultar um conjunto de documentos que orientam todo o processo interno da escola. São eles: i) Projeto Educativo de Escola (PEE); ii) Regulamento Interno (RI), e Plano Anual de Escola (PAE). Através destes documentos, o professor tem acesso imediato à visão, aos objetivos e à missão de cada escola. No caso da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC), através do seu *site* tivemos acesso ao PEE que vigora atualmente (PEE, 2018-2022), ao RI (2013) e ao o PAE (2018-2019).

Uma das primeiras tarefas que deve realizar um docente é fazer uma leitura sobre estes documentos, para sabermos em que quadro ideológico e metodológico nos vamos inserir. Numa fase pré-estágio realizámos um conjunto de reuniões preparatórias juntamente com os nossos orientadores para este novo processo. Ainda nesta fase, foi possível assistirmos a uma reunião geral convocada pelos membros do conselho executivo, onde estiveram presentes grande parte dos docentes da escola. O objetivo desta reunião foi fazer um balanço geral sobre o ano letivo anterior, assim como, sobre o PEE que culminou no ano letivo transato. No

decorrer desta reunião, foram feitas alusões aos novos objetivos e prioridades que iriam constar no seguinte PEE e, através da assistência desta reunião, percebemos claramente que a escola EB23DEBC, está muito ciente do contexto onde se insere, conhecendo muito bem os alunos e as pessoas que, de uma forma direta ou indireta, têm algum efeito sobre a escola. A escola reconhecendo que tem frequentemente alunos complicados do ponto de vista do comportamento e da motivação para a escola, procura definir objetivos que correspondam à transformação dos seus educandos de acordo com uma formação pessoal, social e cívica (responsabilidade, relações interpessoais, autonomia, etc.), para enquadrar da melhor forma os alunos nas próximas etapas da sua vida. Aos professores foi feito um apelo à dedicação e profissionalismo no desenvolvimento das suas funções, procurando que as suas práticas fossem, dentro do possível, inclusivas, tal como definido no PEE.

A EB23DEBC é uma escola localizada na freguesia de São Roque, situada numa zona alta do concelho do Funchal. Junto à escola existem dois bairros sociais, o Centro de Saúde, o Centro Cívico e, ainda, logo acima, a Escola Básica do Galeão, alusiva ao Pré-escolar e 1ºCiclo. A escola foi inaugurada no dia 28 de setembro de 1992, contando assim com 26 anos de existência.

Quanto às informações que recolhemos sobre a escola, a sua missão passa por:

“(…) proporcionar a todos os jovens/adultos a promoção de saberes e o desenvolvimento de competências, bem como, uma sã convivência, visando a satisfação e o bem-estar durante todo o processo educativo, com o objetivo de que estes se tornem cidadãos com conhecimentos, competências e saberes que os valorizem individualmente como seres humanos, permitindo-lhes o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho” (PEE, 2018-2022, pp. 3).

Como podemos perceber, a escola identificou que, nos seus currículos, participam, sobretudo, alunos desta zona alta do Funchal, na generalidade dos casos, provenientes de famílias com baixo estatuto socioeconómico. Está identificado, ainda que, estes alunos possuem muitas dificuldades na aprendizagem, desmotivação para a escola, causando o insucesso escolar, problemas de comportamento e, por fim, abandono escolar. Claramente, a escola fez uma boa leitura do contexto e procurou orientar os seus esforços para promover valores ligados à prática das atitudes corretas e aceites socialmente, enaltecendo, sobretudo, as relações interpessoais.

O Gabinete de Avaliação Interna realiza um conjunto de inquéritos aos membros da comunidade educativa, sendo que os resultados dos mesmos são transpostos para um relatório. A partir deste relatório foi possível à escola definir as suas prioridades para colocar no PEE (2018-2022), sendo as principais problemáticas as seguintes: i) insucesso escolar; ii) incumprimento de regras e indisciplina; iii) risco de abandono; iv) pouco trabalho colaborativo.

Quanto à oferta formativa da escola, para além dos currículos ditos normais, existem um conjunto de instrumentos que procuram exatamente dar resposta a alguns problemas identificadas do contexto. Assim sendo, surgem os Percursos de Currículos Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e, ainda, a Educação e Formação de Adultos (EFA), sendo uma oportunidade para que pessoas fora da escolaridade obrigatória possam concluir os seus estudos, melhorando as suas habilitações e competências profissionais.

No que toca às infraestruturas da escola, esta possui um edifício principal composto por 4 pisos e um sótão. No seu exterior, possui vários pátios com zonas ajardinadas e, ainda, um parque de estacionamento da exclusividade da escola. Todas as zonas da escola têm condições de acesso facilitado, tendo inclusive um elevador que possibilita o mesmo para os deficientes

motores. Ainda anexado à escola, temos um polidesportivo descoberto, com balneários e arrecadação.

No que respeita às instalações destinadas à prática desportiva, a escola dispõe de um Polidesportivo descoberto e de um Ginásio de pequenas dimensões, ambos com balneários e arrecadação próprios. Existe ainda, na área de recreio da escola, pequenos espaços de dimensões reduzidas que permite jogar alguns jogos de rede e seis mesas de ténis de mesa. Quanto ao material didático, podemos verificar que existe material desportivo em bom número, apesar de pouco variado, mas em estado razoável de conservação. Está definido pelo RI que a responsabilidade da correta utilização dos espaços e materiais ficam a cargo dos docentes durante as aulas. Existe, ainda, um protocolo entre a escola e o Complexo das Piscinas Olímpicas do Funchal, situado a cerca de 15 minutos, que pode ser utilizado de forma periódica durante as aulas de EF.

No que toca à utilização destes recursos espaciais, o PNEF discriminou um conjunto de orientação metodológicas que permitem às escolas e, em concreto ao grupo de EF, organizar e rentabilizar o processo de definição das instalações durante o ano. Algumas dessas orientações passam por: i) ter em conta os objetivos do PNEF para cada ano de ensino; ii) especificidade da matéria de ensino; iii) características das diferentes etapas ao longo do ano; iv) conceção dos horários. Apesar destas orientações metodológicas presentes no PNEF, a EB23DEBC apresenta um sistema de rotação de instalações completamente pré-estabelecido no início do ano, ou seja, não se rege por aquelas orientações. Uma turma inicia numa instalação num determinado dia e, sensivelmente a meio do período (ou no fim do período) termina, mudando de instalação (Campo 1 → Campo 2 → Ginásio → Exterior (este, no caso de não haver espaço nos anteriores)). Um dos problemas que foi encontrado este ano foi que as aulas de EF estavam todas concentradas nos mesmos blocos nos horários dos alunos, ou seja, quando estes foram formulados notou-se claramente que não foi dada a prioridade à colocação das aulas de EF em

momentos diferentes para que esta ficasse melhor distribuída ao longo da semana. Com isto, estando, por exemplo, no Polidesportivo, caso começasse a chover, poderia não haver a possibilidade de realizar aula prática por não haver espaço para colocar 20 alunos em atividade física. Mesmo para a aplicação de algumas metodologias de ensino, como é o caso do MEC, foi necessária uma gestão muito minuciosa para que fosse possível obter o Polidesportivo completo para os dias de jornada. Contudo, destaco o espírito de entreajuda e cooperação do grupo de disciplina que se mostrou sempre disponível a realizar os ajustes necessários ao bom funcionamento das aulas.

Caso não estivessem reunidas as condições para realizar a aula prática, havia sempre a possibilidade de utilizar uma das salas de aula da escola, salas de informática, biblioteca (também com alguns computadores), o Galearte/Sala Multidisciplinar (com matraquilhos, bilhares, entre outros materiais lúdicos). Todos estes espaços e materiais específicos (por exemplo, videoprojector) necessitavam de ser previamente requisitados, podendo ser feito através do contacto direto com os responsáveis ou através da plataforma (um *software* descarregável para o computador pessoal) criada pela escola para que fosse possível ao professor, fazê-lo através de casa.

Em suma, entendemos esta atividade de caracterização da escola como um momento fundamental em que os docentes têm a oportunidade de recolher informação específica sobre os recursos existentes e as linhas orientadoras do estabelecimento de ensino. No nosso caso, iniciámos este processo com uma leitura detalhada do PEE, do RI e do PAE além das reuniões estruturantes com os orientadores. O acesso a esta informação ainda numa fase pré-estágio, permitiu-nos recolher um conjunto de informação determinante para o planeamento e realização das atividades desenvolvidas ao longo do EP. Assim, podemos construir um planeamento mais assertivo e mais alinhado com as ambições, filosofias e visão da escola. Através desta tarefa, pudemos perceber um conjunto de mecanismos que são fundamentais,

como por exemplo, sistemas de rotação, requisição de materiais/espacos, entre outros, permitindo que o nosso planejamento fosse mais assertivo em relação ao contexto.

CAPÍTULO II – PRÁTICA LETIVA

2.1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA LETIVA

Esta atividade surge como elemento com maior conotação na avaliação do EP em que o objetivo passa por lecionar uma turma de 2.º Ciclo e uma turma de 3.º Ciclo ou Secundário (acompanhada durante um ano letivo). Existe a todo o momento uma supervisão por parte dos orientadores da UMa, assim como, da escola onde se insere o professor estagiário. Este é, claramente, o momento-chave do MEEFEBS, onde se realiza a transição do papel de aluno para o papel de professor, revelando-se como a componente de avaliação que consome a maior fatia no espectro temporal.

A prática letiva corresponde, de uma forma geral, ao processo em que o estagiário passa pela experiência de professor, onde ambiciona catalisar um conjunto de comportamentos, junto de um grupo de pessoas, neste caso, uma turma. Corroborando este ponto de vista, Almada, Lopes, Vicente, Fernando e Vitória (2008), defendem que o professor deve ser um impulsionador de comportamentos que desenvolvam as especificidades e potencialidades de cada aluno, dotando-os de ferramentas que lhes permitam dar resposta à sociedade onde se vai inserir. Por outras palavras, o professor deve propiciar as condições que garantam as melhores possibilidades do aluno atingir o sucesso na sua vida futura, sendo que isso só é possível, se lhes dotarmos de um espírito mais reflexivo, mais criativo e de maior autonomia.

Para que isto aconteça, o PE-A deve estar orientado de forma a que aluno seja colocado no centro do processo ensino aprendizagem. Lopes et al. (2011), defendem que para que isto seja verdadeiro, o processo precisa de estar muito mais focado nas questões da aprendizagem e, não tanto, nas questões do ensino e do professor. É necessário perceber que, hoje em dia, por mais que queiramos afirmar, nada nos garante que as estratégias que adotamos são as mais

eficientes, apropriadas, nem que as transformações que daí advêm são as mais ajustadas (Almada et al., 2008; Lopes et al., 2011)

Tendo em conta estes pressupostos, e lembrando que, apesar de estarmos a viver a experiência de professor, continuamos a desempenhar o papel de alunos, ou seja, adquirimos (e continuamos a adquirir) um conjunto de conhecimentos e metodologias que nos permitem atuar consoante os variados contextos que nos surgem. Deste modo, devemos fazer uso da nossa capacidade de reflexão e de análise, para escolhermos e aplicarmos os diversos modelos, metodologias e estratégias, que entendemos ser os mais rentáveis. Lopes et al. (2013, p.64) afirmam que a universidade “(...) é um polo de desenvolvimento por excelência (...) onde se aprende a dominar metodologias e instrumentos que permitam construir o futuro e nele ter sucesso”. Estes autores ainda acrescentam que a formação de professores não deve ser orientada para a sua formatação ou reprodução de conhecimentos transmitidos.

Ao longo do processo de estágio as reuniões semanais com os orientadores foram determinantes para sanar muitos problemas que foram surgindo durante as aulas. Este acompanhamento de professores experientes, é fundamental para melhorar progressivamente as dinâmicas implementadas na prática letiva. Jones e Straker (2006), citados por Batista (2014), afirmam que os professores estagiários sofrem uma grande influência na sua prática de ensino por parte dos orientadores, sobretudo o orientador cooperante, na medida em que são estes que estão mais frequentemente no terreno. A presença dos orientadores, tanto científico como cooperante revestem-se de capital importância, na medida em que é na orientação e debate com estes, que surgem algumas ideias e estratégias que permitem os alunos atuarem, assim como, ultrapassarem as dificuldades (Piéron, 1996, citado por Malho, 2017; Silva, Batista e Graça, 2014).

Tendo em conta estes pressupostos, entenda-se que ao longo deste ano letivo, houve sempre a tentativa de proporcionar aos alunos um leque variado de estímulos e de contextos que, dentro das nossas possibilidades e capacidades, conseguissem garantir e promover a autonomia, a capacidade de adaptação e de superação do aluno. Em adição, tivemos em consideração, a criação de situações atrativas para os alunos, com o objetivo de proporcionar um clima positivo na aula potenciando assim uma relação positiva com a AF. Por outras palavras, tentámos ir ao encontro daqueles que são os princípios do documento orientador PNEF (ME, 2001), nomeadamente, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Para tal é necessário planear uma atividade devidamente orientada e regulada, ligada a um contexto de motivação positiva, ou seja, algo que permita aos alunos, no seu futuro, terem comportamentos positivos relativamente à AF. Assim sendo, podemos observar ao longo deste capítulo o conjunto de estratégias utilizadas, bem identificadas e justificadas, desde os diversos modelos utilizados, aos planeamentos e análises realizadas para orientar toda a nossa prática.

2.2. PLANEAMENTO ANUAL

Uma das tarefas mais importantes da profissão docente é a do ato de planear, pois é através deste que o professor vai orientar toda a sua atividade. Planear é, por outras palavras, o ato de projetar ou programar um conjunto de tarefas ou atividades, em que existem objetivos, métodos de execução e avaliação (Parra, 1972). Bento (2003), vem complementar este ponto de vista, na medida em que se refere ao conceito de planeamento como uma forma de prever o PE-A, onde se idealiza as tomadas de decisão necessárias para garantirmos que vamos atingir os objetivos propostos.

Em relação ao planeamento anual, o PNEF (ME, 2001) enumera alguns fatores que aumentam a adequabilidade do planeamento anual, consoante o contexto. São referidas as

preferências dos alunos, as potencialidades e dificuldades dos alunos, os próprios objetivos programáticos, as decisões do grupo de disciplina, os recursos espaciais e materiais disponíveis e, inclusivamente, as questões do foro temporal, os métodos de avaliação e os próprios MdE. Por fim, o ME (2001) defende que, “Para além destes, são parâmetros fundamentais da organização das etapas as opções estratégicas do ensino-aprendizagem no tratamento das várias matérias, como por exemplo, o tipo de situações características de determinada fase do percurso de aprendizagem (...)” (p.25).

Entendemos, também, que fruto do cariz imprevisível de alguns aspetos do PE-A, o planeamento deve ter características plásticas e de adaptabilidade relativamente aos “desvios de percurso” perante as condições iniciais registadas (Felix, 2014).

O facto de sermos professores iniciantes, o ato de planear ganha ainda maior relevo. Anacleto (2008) afirma que a construção de plano na atividade docente garante ao professor uma maior autonomia, segurança e controlo ao longo do processo, pois irá criar um trilho com as conteúdos e metodologias mais adequadas ao aluno e, ainda, que lhe conferem maior confiança no contexto de aula. Parece-nos então evidente que, apesar de ser uma tarefa fundamental e imprescindível para todos os professores, a importância da mesma acresce de forma substancial no reportório de atividades que um professor em início de funções ou, inclusive, no processo de estágio deve realizar.

Como supramencionado, um planeamento possui *guidelines* que o tornam mais adequado e auxiliam o professor na definição de um quadro de referência para que não atue “às cegas”. Deste modo, o planeamento anual foi construído com base na:

- Análise dos conteúdos de ensino propostos pelo PNEF (2001), assim como os documentos orientadores da EB23DEBC, para percebermos sobre que regras, metas e estratégias nos podemos debruçar;

- Análise aos recursos temporais, materiais, humanos, espaciais que podem ser despendidos no PE-A;
- Linhas orientadoras de atuação fornecidas pelo grupo disciplinar para percebermos alguns objetivos, sistemas de rotação e “Dias de Modalidade”;
- Atividades relacionadas com a FCS-DEFD da UMa, sobretudo relacionadas com o projeto EFERAM-CIT;
- Análise das características dos alunos através de questionários fornecidos pelo projeto EFERAM-CIT, assim como, avaliações iniciais.

Como já referido anteriormente, fruto do teor de imprevisibilidade que apresenta o PE-A, urge a necessidade de realizar, sempre que se justifique, alterações e reformulações. Ao longo desse processo, percebemos que a evolução dos alunos (ou não) nem sempre corresponde ao expectável, o que pode levar a que existam mais tempos dedicados a certos conteúdos do que a outros. Um outro aspeto que se pode constatar, e que é muito característico da EB23DEBC, é a questão dos constrangimentos relacionados com a ocupação de espaços e, ainda, as condições climatéricas. As características dos espaços não permitiam, por vezes, a realização da componente prática de determinadas matérias, sobretudo quando nos encontrávamos no espaço exterior. Se porventura chovesse (por exemplo), nem sempre era possível irmos para um espaço coberto. Temos então, alguns exemplos que justificam o facto de que o planeamento anual não pode ser “rígido, estanque e imutável”, ou seja, que esteja preparado para condições e eventos imprevistos (Gouveia, 2017; Metzler, 2017).

2.2.1. Elaboração do Planeamento Anual

Passamos agora a fazer uma análise e exploração daquilo que foi a construção do planeamento anual para a turma que nos foi atribuída. Para uma visualização mais sucinta e

direta do planeamento, ver o Anexo 1. Tentaremos de uma forma explícita e concreta explicar os motivos que nos levaram a tomar certas decisões em detrimento de outras.

A construção do nosso planeamento anual começou a ser realizado no início do mês de setembro de 2018. Este processo iniciou-se em reunião com os professores orientadores, com o intuito de dar o arranque na preparação do ano letivo 2018/2019. Foram tratados temas fundamentais, entre os quais, a definição e seleção das matérias que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo e, ainda, fazer um *briefing* sobre as restantes atividades a realizar no âmbito do MEEFEBS. A seleção das matérias para o ano letivo foi feita com base nas orientações do PNEF (ME, 2001), assim como, através das sugestões e conselhos dos nossos orientadores de estágio. Obviamente nesta fase, estávamos conscientes que após o início do período letivo, iriam suscitar-se algumas alterações, nomeadamente, após as avaliações iniciais.

Alicerçado na análise ao calendário escolar e horários de turma pudemos averiguar que para o ano letivo de 2018/2019, haveriam um total de 57 dias de aulas de EF, isto tendo já em conta todas e quaisquer atividades que impedissem a realização normal de um dia de aula. Para esta turma, o horário ditou que iriam ser realizadas aulas de EF às terças-feiras (num total de 26), correspondendo a blocos de 90 minutos, e às quintas-feiras (31), correspondendo aos blocos de 45 minutos. Isto perfaz um total de 62 horas e 15 minutos para a lecionação de aulas, ao longo do ano. Quando analisamos profundamente os tempos destinados às aulas de EF, percebemos rapidamente que um dos grandes desafios foi o de conseguir, com sucesso, abordar todas as orientações que o programa prevê. Percebemos que para o 3.º Ciclo de ensino existe um número máximo de 45' minutos, repetidas três vezes ao longo da semana. Tendo em conta os aspetos ligados ao ensino dos objetivos específicos de cada matéria, necessidades de desenvolvimento da aptidão física dos alunos, apercebemo-nos da dimensão do desafio. Ainda para mais, olhando para as recomendações de instituições como a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2018) e a American College of Sports Medicine (ACSM, 2017), percebemos que

para crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, devem realizar pelo menos 60 minutos de atividade física moderada-a-vigorosa (AFMV) diária. Portanto, facilmente se percebe que o tempo destinado às aulas de EF semanais não é suficiente para cumprir com as recomendações mencionadas. Existe assim a necessidade dos professores incentivarem e criarem mais oportunidades para que os alunos experienciem outro tipo de atividades no contexto escolar (i.e., recreios/informal, desporto escolar) mas também no Desporto Federado. No caso desta turma, percebemos que a maioria da turma (n=13) tinha uma participação regular em algum tipo de atividade desportiva fora do contexto da EF.

Planeamento do 1.º Período

Em relação ao 1.º Período, que decorreu entre o dia 18 de setembro e o dia 13 de setembro, percebemos que dispúnhamos de um conjunto de 25 aulas (13 de 90' e 12 de 45') em que foram lecionados os JDC-I (i.e., Andebol, Futebol e Basquetebol), assim como, estavam contabilizadas as aulas para as avaliações iniciais. A UD de JDC-I foi abordada segundo o Modelo de Competência (MEC), num total de 21 horas e 45 minutos. Como poderemos ver mais adiante, quando definimos um quadro de referência que baseia a lecionação dos JDC-I através do MEC, queremos dizer que definimos como objetivo desenvolver os alunos com base nas premissas do TGfU e do MED (ver ponto 2.3.3).

Por fim, resta lembrar que foi dada ênfase ao trabalho das capacidades condicionais com recurso aos jogos de combate, onde em algumas aulas seriam dispensados 10 a 15 minutos para esta tarefa.

Planeamento 2.º Período

No 2.º Período, que decorreu entre o dia 03 de janeiro e o dia 04 de abril, foram lecionadas duas UD's. A primeira UD foi a de Ginástica (Solo e Aparelhos) e Atletismo (saltos) que se iniciou no dia 03 janeiro e culminou no dia 21 de fevereiro, perfazendo um total de 15 dias de aulas (16 horas e 30 minutos) onde estão contabilizados, também os dias de Modalidade. Para a abordagem desta UD foram seguidos os princípios do Modelo Desenvolvimental (MD) de Rink (1993) que é um modelo que pressupõe a aprendizagem dos conteúdos de ensino através de situações de aprendizagem ajustadas aos alunos, aumentando ou diminuindo a complexidade das mesmas, numa perspetiva sequencial e lógica. Parece-nos que dadas as dificuldades encontradas, este era o melhor caminho a percorrer para esta fase.

Ainda no 2.º Período, iniciou-se a 26 de fevereiro e culminou no dia 04 de abril a UD de Voleibol e Atletismo (corridas), num total de 11 dias de aulas (12 horas) e, mais uma vez, contabilizando os dias de modalidade. Para esta UD, foi utilizada uma abordagem segundo o TGfU, ou seja, existe aqui uma preocupação por desenvolver uma consciencialização tática e, conseqüentemente, o conhecimento do jogo de forma mais profunda. A escolha deste modelo coaduna-se, no nosso entender, com a avaliação inicial e, inclusive com aquilo que está perspetivado no PNEF (ME, 2001).

Por fim e à semelhança da UD do período anterior, foi dada importância ao desenvolvimento das capacidades ligadas à aptidão física. Novamente a escolha recaiu sobre a utilização planeada de jogos de combate, pelos motivos supramencionados, todavia, pontualmente foram introduzidas pequenas pistas/circuitos de treino/obstáculos para solicitar o desenvolvimento de diferentes componentes da aptidão física, tal como nos refere o PNEF (ME, 2001).

Planeamento do 3.º Período

Em relação ao 3.º Período, iniciou-se no dia 23 de abril e terminou no dia 05 de junho, contando com 12 dias de aulas, num total de 14 horas e 15 minutos, incluindo os dias destinados aos dias de modalidade e, ainda, às avaliações finais do projeto EFERAM-CIT. Destaque-se que, a nossa atividade cessou no dia 16 de maio, pelo que apenas foram, por nós lecionadas, 06 horas e 45 minutos, sendo as restantes aulas geridas pela professora titular da turma até ao término do ano letivo. Durante este espectro temporal, iniciou-se a UD de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e de Natação. O MdE mais utilizado para abordar esta UD foi o Modelo de Instrução Direta (MID). Algo que podemos identificar rapidamente é o facto de que poderia ter sido equacionado a lecionação de apenas uma matéria de ensino. Uma das razões para o lecionarmos duas matérias é que as ARE fazem parte das matérias nucleares para o 3.º Ciclo, logo, tivemos de a incluir no planeamento. A outra razão está ligada às decisões do grupo disciplinar de EF da EB23DEBC, que definem a natação uma matéria fundamental para lecionar na escola, procurando, assim, criar momentos para os alunos contactarem o meio aquático, aprendendo os elementos básicos para conseguirem permanecer em segurança no mesmo. Realça-se, ainda de nesta matéria de ensino os alunos poderem usufruir de uma instalação de elevada qualidade, cotada como uma das melhores a nível nacional.

2.2.2. Análise e Balanço à eficácia do Planeamento Anual

Esta secção pretende analisar a eficácia do planeamento anual, tentando fazer um paralelo com as premissas supramencionadas, que se referem à construção de um bom planeamento anual.

Tendo em conta os acontecimentos que foram surgindo ao longo do ano, consideramos que o plano foi eficaz, por vários motivos. Em primeiro lugar, um dos fatores que é referido

pelos autores é a questão da plasticidade e mutabilidade do plano e, nesse capítulo, consideramos que o plano correspondeu positivamente às readaptações efetuadas. Comprovando com um exemplo, ao longo do ano letivo surgiram alguns imprevistos que suscitarão uma alteração no planeamento, entre eles: visitas de estudo; condições climatéricas adversas; atividades preparadas pela escola. Contudo, foi possível ajustar e cumprir os objetivos traçados neste plano.

Sendo, como já referido anteriormente, um documento de capital importância no conjunto de tarefas do professor, um aspeto que poderia colocar em causa a sua fiabilidade é a inexperiência dos professores estagiários. Rapidamente nos apercebemos de que para a realização deste tipo de planos a experiência revela-se uma propriedade que proporciona um grande auxílio na hora da tomada de decisão, pois permite ter uma maior sensibilidade perante um conjunto de estímulos provenientes do contexto. Apesar de, em todo o instante, termos o apoio de dois orientadores com elevado grau de experiência que podiam dar algumas sugestões, houve sempre o cuidado por parte destes de garantir uma experiência “o mais autêntica possível”. Por outras palavras, os professores estagiários tinham a possibilidade de refletir perante as situações e tomar as decisões, algo que é fundamental para o nosso crescimento enquanto professores.

2.3. UNIDADE DIDÁTICA

Nesta secção da Prática Letiva, vamos dar a conhecer o conjunto de tomadas de decisão adotadas no PE-A. Depois de estar definido um planeamento anual, procuramos agora abordar a construção e execução das Unidades Didáticas. Pais (2013, p. 68) define uma UD como um “(...) conjunto de opções metodológico estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (...) com o

fator tempo”. Este mesmo autor acrescenta que esta deve considerar uma coerência e organização que permita alcançar objetivos didáticos definidos, respondendo a um conjunto de questões: o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; como avaliar. Bento (1998) considera que o conteúdo e, conseqüente estruturação das UD's, estão estritamente ligadas aos objetivos e indicações provenientes do planeamento anual.

Por forma a orientar a construção e planeamento das UD's, Metzler (2017) apresenta-nos um conjunto de *guidelines* que permitem tornar o processo mais rentável e facilitado. Entre eles destacam-se: i) Análise do Contexto; ii) Análise e listagem de conteúdo; iii) Objetivos de Aprendizagem; iv) Seleção do MdE a adotar; v) Plano de gestão do processo; vi) Situações de Aprendizagem para os alunos; vii) Processo de Avaliação; viii) Papel do professor; ix) Papel dos alunos. Ao longo desta secção será realizada uma sistematização da informação com base numa adaptação destes princípios de Metzler (2017), mas que englobam todos os 9 pontos mencionados anteriormente. Assim sendo, para explicar melhor a forma como foram ensinadas as matérias de ensino, iremos abordar os seguintes pontos: 1) Análise do Contexto; 2) Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino; 3) Seleção dos Modelos de Ensino utilizados; 4) Regras de Funcionamento da Aula; 5) Processo de Avaliação dos Alunos; 6) Estratégias e ferramentas de Ensino.

2.3.1. Análise do Contexto

Uma das tarefas mais importantes que um professor deve realizar é a análise do contexto onde irão decorrer as aulas. Logicamente que, fazer uma leitura e levantamento de informações do contexto, irá condicionar diretamente a forma de planear e atuar do professor. Metzler (2017, p. 136) corrobora este ponto de vista afirmando que “(...) o contexto refere-se à soma de todos os fatores que influencia o que é ensinado, como é ensinado, e o que os alunos irão aprender na unidade (didática)”.

Metzler (2017) identifica quatro determinantes contextuais que o professor deve ter em conta na hora de preparar uma UD. São elas: a) O professor; b) A Turma (e respetivos alunos); c) Recursos Disponíveis; d) Conteúdos de ensino. Este último ponto será abordado na subsecção relativa aos Objetivos de Aprendizagem e Análise de Conteúdo.

a) O Professor

A análise desta determinante diz respeito às características e capacidades do professor. Parece-nos, de facto, importante que o professor antes de qualquer tipo de decisão faça uma introspeção e que tenha um bom conhecimento de si próprio. Existem um conjunto de questões que se prendem com estas premissas mencionadas, entre elas, os conhecimentos e experiência sobre as diversas matérias de ensino (e respetivos conteúdos) e, caso não tenha, perceber onde pode adquirir esse conhecimento.

Neste caso em específico, este tipo de análise foi importante no momento de selecionar alguns modelos de ensino para determinadas matérias. Por exemplo, no caso dos JDC-I, visto já existir uma vasta ligação ao treino desportivo nesta área, possibilitou que houvesse um pouco mais de ambição na seleção do MdE, mais especificamente, o MEC, pelas características que o definem (ver ponto 2.2.3). Já, por motivos contrastantes, temos a utilização do MID para a abordagem das ARE e da Natação, matérias sobre as quais não havia um conhecimento nem experiências tão aprofundadas. Contudo, neste caso (e inclusive noutras matérias de ensino), apesar de não haver um grande leque de experiências acumuladas, comparativamente aos JDC-I, foi possível ao longo da licenciatura e de unidades curriculares de mestrado, conhecer e testar um conjunto de ferramentas que nos auxiliaram no PE-A.

b) A Turma

Normalmente, numa fase primordial do ano letivo, existe a necessidade de aferir um conjunto de informações sobre a turma na qual vamos lecionar e, para isso, é necessário realizar uma Caracterização da turma, sendo uma ferramenta fundamental para conhecer indicadores da turma, dos alunos, das relações interpessoais, entre outros. Temos, ainda no sentido de caracterizar a turma, as avaliações diagnósticas como aspetos determinantes no PE-A. É através destes que o professor conhece as capacidades e necessidades dos seus alunos, nas diversas matérias e aptidão física.

Como poderemos constatar no ponto 4.1, no sentido de as possibilidades de formação de grupos de trabalho, elemento-chave no PE-A (ME, 2001), temos a análise das relações interpessoais, através da aplicação do “Teste Sociométrico” fornecido pelos coordenadores do projeto EFERAM-CIT. Resumidamente identificam-se quatro núcleos duros de interação dentro da turma, com um caso em que existe exclusão por parte dos pares.

O PNEF (ME, 2001) atribui uma grande importância ao desenvolvimento da Aptidão Física e capacidades motoras. Por este motivo, um aspeto determinante na análise da turma e dos seus alunos, são as avaliações de aptidão física e composição corporal. Também no subcapítulo 4.1, será analisado com maior pormenor as características da turma nestes parâmetros.

Ainda no capítulo da análise à turma, devemos perceber quais os conhecimentos, capacidades e necessidades que os alunos apresentam. Através de uma avaliação diagnóstica é possível aferir um conjunto de dados que permitiam colocar os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Este ponto do trabalho está conectado com o ponto 2.3.5 (Processo de Avaliação dos Alunos).

Deste modo, começando pelos JDC-I, com recurso ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin Mitchell & Griffin, 1998) observamos que a grande maioria (2/3) dos alunos apresentavam-se num nível considerado avançado, pois entendemos que haviam boas capacidades de análise do contexto tático e técnico dos JDC-I. Contudo, havia ainda uma fatia dos alunos que apresentavam lacunas do foro técnico, tático ou ambos, nomeadamente, alguns alunos com elevado nível de individualismo. Realçar, ainda, que era no futebol (comparativamente ao basquetebol e andebol) que se verificaram as maiores dificuldades, pelo que entendemos que a maior complexidade da coordenação óculo-pedal estivesse na base do sucedido.

Em relação à UD de Ginástica e Atletismo (Saltos), para a realização da avaliação inicial foram criadas grelhas com um conjunto de componentes critério. Através desta ficha identificamos um conjunto de dificuldades, nomeadamente, falta de capacidade de superação, a falta de flexibilidade, agilidade, mobilidade e coordenação na componente de ginástica, e, no atletismo, coordenar a corrida preparatória e chamada, assim como o desconhecimento de alguns conteúdos.

Na UD de Voleibol e Atletismo (Corridas), após a realização da avaliação inicial com recurso, novamente a uma grelha com um conjunto de componentes critério, foi possível perceber que a maioria da turma se insere no nível avançado. Ainda assim, foram identificadas algumas lacunas, entre as quais: i) dificuldades na ocupação do espaço de jogo; ii) dificuldades na leitura e movimentação perante o objeto móbil de jogo; iii) lacunas na temporização do remate e bloco; iv) apesar de apresentarem bons indicadores de capacidades técnicas (saídas motoras), falta contextualizar as ações perante as situações emergentes de jogo. Algo muito importante que ficou assinalado nas observações, é o elevado nível de motivação e de competitividade que os alunos demonstram nesta matéria de ensino.

Por fim, em relação à UD de ARE e Natação, com base na avaliação inicial, através de uma grelha que diz respeito aos elementos espaço-corpo-ritmo, em que a maioria dos alunos nível Introdutório de aprendizagem.. De forma mais específica, os alunos evidenciaram muitas dificuldades de expressão e inibição de movimentos, estando muito pouco recetivos à realização desta matéria de ensino. Outra lacuna identificada, foi a dificuldade em coordenar alguns movimentos entre os membros superiores e os membros inferiores, sobretudo quando colocados à prova, através de um ritmo.

c) Recursos Disponíveis

Tabela 1 - Recursos disponíveis ao longo do ano letivo.

Matéria de Ensino	JDC-I	Ginástica e Atletismo (Saltos)	Voleibol e Atletismo (Corridas)	ARE e Natação
Recursos Espaciais	Polidesportivo descoberto (2/3 do campo) – 40x20m	Ginásio coberto	Polidesportivo descoberto (1/2 do campo) – 40x20m	Ginásio e Complexo de Piscinas Olímpicas da Penteadada
Recursos Temporais	25 dias de aulas (13 blocos de 90' e 12 de 40')	15 dias de aulas (7 blocos de 90' e 8 de 45')	11 dias de aulas (5 blocos de 90' e 6 aulas de 45')	13 dias de aulas (7 aulas de 90' e 6 de 45') *
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Polidesportivo: 2 balizas (3x4m); 5 minibalizas; 6 tabelas e cestos; 4 postes de voleibol; 3 redes; 25 bolas de futebol, Basquetebol e Andebol; 25 bolas de voleibol (10 em bom estado); 25 coletes (4 cores); 10 fitas tipo colete (2 cores); 40 cones de 4 cores diferentes; 13 pinos (3 cores); 11 arcos (3 cores); 6 testemunhos de madeira improvisados. ✓ Ginásio: 6 colchões de quedas; 5 tapetes; 2 colchões dobráveis; 1 cavalo; paralelas; 2 plintos de madeira; 2 minitrampolins; 8 cordas pequenas; 3 trampolins <i>reuthers</i>; 14 arcos; 1 travessão; 2 postes (improvisados); 1 fasquia (improvisada); fitas métricas; Material didático em formato papel com algumas indicações sobre as tarefas/elementos. ✓ Complexo da Penteadada: 25 <i>pull-buoys</i>; 25 pranchas; 1 bola de borracha; 25 esparguetes; 24 pares de barbatanas; Objetos densos o trabalho subaquático. 			

* A nossa atividade cessou no dia 16 de maio, pelo que o papel passou por dar início a um processo que iria ser terminado pelo professor titular da turma.

A tabela 1 representa todos os recursos que equacionamos para planearmos as diferentes UD's. Começando pelos recursos espaciais, percebemos que é um recurso com enorme peso sobre as tomadas de decisão do professor, na medida em que pode interferir com a periodização das atividades. A atribuição dos espaços por parte do departamento de EF da EB23DEBC, é feita através de um sistema de rotação, ou seja, as turmas tinham uma sequência pela qual iam passar pelas instalações (Campo1, 20x20m → Campo2, 20x20m → Ginásio → Espaço Exterior). De facto, quando olhamos para este tipo de atribuição de instalações, compreendemos que poderá exercer uma grande influência sobre o planeamento anual realizado pelo professor, deixando de ser exclusivamente os indicadores obtidos através das avaliações iniciais (ME, 2001). Contudo, equacionamos que a adoção desta estratégia se justifica pela existência de poucos espaços para a lecionação de aulas.

Ainda assim, poderia ser analisada a hipótese de modificar ou organizar os horários das diferentes turmas para rentabilizarmos o processo. O que se verifica no caso da EB23DEBC, é que, dado o baixo número de alunos que a frequentam, existe uma lotação desnecessária dos espaços em determinadas horas. Equacionamos que isto se deve a que, aquando da construção dos horários, não foi dada primazia à disciplina de EF, o que levou a uma aglomeração dos espaços de aula em determinados momentos do dia. Numa comunicação pessoal, Soares (2017), evidencia-nos que na construção de horários das escolas, a EF, devido à sua especificidade e necessidade de rentabilização de espaços, deve ser a primeira a ser enquadrada nos horários dos alunos, evitando a sobrelotação dos espaços.

No entanto, perante o cenário que nos foi colocado, obrigou-nos a alguns ajustes, nomeadamente à criação de planos B, sobretudo quando nos encontrávamos no polidesportivo. A instalação do polidesportivo era descoberta e, nas horas de aula, não havia a possibilidade

de irmos para o ginásio. Desse modo, estavam planeadas alternativas que envolvessem outros espaços (biblioteca, salas de aula normais ou de informática, etc.), na ocorrência de chuva. Foram criados, como poderemos ver adiante, por exemplo, *quizzes* interativos sobre as matérias de ensino, trabalhos teórico-práticos, atividades com jogos tradicionais, jogos de combate, entre outros, que permitiam dar resposta ao contexto, mesmo que próximo do momento da aula. Para a solicitação dos materiais como projetores e salas recorriamos ao *software* criado pela escola para requisitar os mesmos.

Relativamente ao material, consideramos que, apesar de algum desgaste, estava adequado para um variado leque de situações de aprendizagem. Ainda assim, foram criados materiais improvisados. A título de exemplo, como poderemos comprovar no ponto 2.3.3 deste capítulo, nas questões dos saltos no Atletismo, eram utilizadas fitas métricas, tubos de pvc (simbolizando fasquia) e antropómetros metálicos (para aumentar/baixar a altura da fasquia), cordas, entre outros, no sentido de criar, não só momentos competitivos, mas também dar a conhecer aos alunos as suas evoluções e limites de uma forma “mais visível”.

Considerações-chave

- Os professores fizeram uma análise às suas capacidades no sentido de aferir que pontos fortes que podem explorar, nomeadamente, os aspetos motivacionais e experiência ao nível dos JDC-I;
- Da mesma forma foi realizado um diagnóstico aos pontos fracos (nomeadamente, a pouca experiência, gestão do clima de afetividade, etc.) e foram definidos os lugares onde seria possível adquirir conhecimento para os colmatar;
- Alguns alunos desta turma evidenciaram uma propensão para comportamentos desviantes, sobretudo quando havia espaço/tempo mais “parado”;

- Quanto aos recursos disponíveis, temos que a escola apresenta um horário de EF que satura (desnecessariamente) alguns blocos temporais, o que agrava a reduzida quantidade de espaços disponíveis para aulas teórico-práticas e, conseqüentemente, influencia a definição de objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino.

2.3.2. Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino

a) Objetivos Gerais de Aprendizagem

Uma das partes fundamentais da Prática Letiva de um docente é o conhecimento e seleção dos objetivos gerais de aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017). Os objetivos gerais podem ser aqui entendidos como elementos transversais a todas as matérias de ensino e UD's. Segundo o Martins et al. (2017), referem que os alunos devem ser encaminhados de acordo com um determinado perfil à saída da escolaridade obrigatória. O aluno ao longo dos diversos anos deve ganhar competências ligadas ao "(...) aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser (...)" (Martins et al., 2017, p. 5).

No planeamento e dinamização do PE-A, o professor pode encontrar um conjunto de documentos orientadores, como o PNEF ou o PEE, que lhe permitem perceber que tipo de comportamentos pretendemos que os nossos alunos consigam desenvolver. A partir dos objetivos delineado, a tarefa do professor passar por arranjar estratégias que vão de encontro a esses objetivos. Posto isto, fazendo uma interligação entre os documentos supramencionados, definimos como objetivos gerais de aprendizagem, os seguintes:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários, ou seja, garantir as questões ligadas ao *fair-play* e ética

desportiva, cooperação, entreatajuda, empatia, cordialidade, etc., percebendo que existe uma inter-relação positiva entre o bem-estar grupal e individual;

- Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
- Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.;
- Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano;
- Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.

Apesar de não ser algo tão evidente como os conteúdos de ensino, ao longo do ano letivo, foram criados vários momentos e situações que procuraram corresponder a estes objetivos. Existe a consciência de que uns objetivos foram melhor trabalhados e alcançados do que outros, mas acreditamos ser parte deste processo inicial que assim o seja, na medida e que, também estamos numa fase fundamental da aprendizagem enquanto docentes nesta área. Como poderemos observar nas secções seguintes do trabalho, foram adotadas estratégias e modelos de ensino que promoviam este tipo de comportamentos nos alunos. Por exemplo, no caso do MCJDC-I, percebemos que o facto de existirem equipas de trabalho (heterogéneas) justificava que os alunos tivessem exatamente que desenvolver o espírito de entreatajuda, de cooperação, dado que estes tinham diferentes capacidades e necessidades e que precisavam de jogar com estas condições para ultrapassar os obstáculos. Um outro parâmetro com que os alunos eram confrontados, eram as questões ligadas ao *fair-play*, ou seja, o respeito pelo jogo, pelo adversário, pelo colega, ou seja, estão aqui bem vincadas as questões que se interligam com a ética desportiva. Ainda neste sentido, os alunos participaram, em determinados momentos, no processo de organização e preparação de atividades (situações de aprendizagem),

nomeadamente, ao longo da fase de época no MCJDC-I, o que parece estar orientado com os objetivos definidos.

Reverendo os objetivos propostos, percebemos que estes englobam aspetos muito ligados aos princípios, valores e visões sobre o mundo, que os alunos devem aprender e desenvolver na preparação para a sociedade onde irá se inserir na idade adulta. Entendemos que estes objetivos, de facto, vão ao acordo daquilo que é a preparação do aluno para um mundo que, como nos diz Lopes (2017), é dinâmico e imprevisível. Tendo o contexto estas características, temos a função enquanto formadores de pessoas de as dotar de ferramentas que lhes permitam singrar no mesmo, ou seja, temos de fomentar a autonomia, a flexibilidade, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, a capacidade de trabalhar e conviver com o outro.

Claramente que este tipo de trabalho requer muito mais “arte e engenho” por parte do professor para, dentro da sua prática conseguir inculcar este tipo de valores. Ao longo da nossa prática, percebemos o quão difícil é fazermos diferente, pensar fora da caixa, de modo a proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem, que não só atentassem nos aspetos do conhecimento específico das matérias de ensino, mas que obtivessem um cariz profícuo ou útil fora do contexto escolar. Evidentemente que este não é um trabalho exclusivo da EF, nem é só o professor desta área que trabalha estes aspetos, mas a nossa disciplina é, pela sua especificidade, um meio privilegiado para fazer a ligação entre a teoria e a prática. Por exemplo, quando analisamos o programa nacional de ciências naturais, temos uma temática ligada à biologia humana, que remete os alunos para a promoção de hábitos de vida saudável, entre os quais a prática de atividade física. Existe aqui, claramente, uma ligação direta com a nossa área e com uma das finalidades presentes no programa da nossa disciplina e, inclusive, com alguns dos objetivos supramencionados. A título de exemplo, para esta situação, os alunos tiveram ao longo do ano, alguns momentos em que puderam conhecer algumas ferramentas para regular a sua prática de atividade física, alguns mais acessíveis que outros, desde os

acelerómetros, aos pedómetros ou até ferramentas mais simples como a medição e regulação da frequência cardíaca através de palpação.

Consideramos que, de uma forma geral, o conjunto de estratégias e metodologias adotadas ao longo do processo levaram a um balanço positivo no que toca aos objetivos definidos. Algo que merece destaque é o trabalho desenvolvido pela escola, no sentido de garantir a implementação de valores, princípios, através de atividades como o desenvolvimento de ações de voluntariado, clubes e grupos de atividades (grupo das artes), assim como, no caso específico da atividade física, a promoção de várias atividades desportivas ao longo do ano. Um dos grandes problemas identificados e sinalizados no PEE, é a regularidade de comportamentos de desvio por parte de alguns alunos, sobretudo quando estes dispõem de muito tempo livre. Neste sentido, os alunos têm ao seu dispor todo um leque de atividades em que, de forma livre, estes podem ocupar os seus tempos livres, assim como acrescentar mais um momento de aprendizagem à sua experiência enquanto aluno. Ao longo do tempo, parece-nos que esta foi uma estratégia muito bem conseguida por parte da escola e dos seus docentes, visto que havia uma boa aderência por parte destes alunos considerados “mais problemáticos”.

b) Análise de Conteúdos

Nesta subsecção do trabalho, pretendemos dar a conhecer e explorar os conteúdos que foram abordados e trabalhados ao longo das diferentes UD's. Metzler (2017, p. 136) olha para esta tarefa como a “(...) determinação do que vai ser incluído na unidade e a ordem sobre a qual os alunos irão aprender”. Este autor defende que esta tarefa deve ocorrer, obrigatoriamente, logo após a análise do contexto, onde se deve fazer uma listagem dos conteúdos a abordar de ordem psicomotora, cognitiva e sócio-afetiva. Parece-nos, ainda, evidente que estes conteúdos devem estar condicionados pelas capacidades e necessidades dos

alunos, assim como, as *guidelines* do PNEF, do grupo de EF e dos recursos disponíveis. É necessário lembrar que o programa que orienta o PE-A no panorama nacional, compreende os constrangimentos que podem surgir em cada caso específico, tornando-se, assim, ajustável aos mesmos. Por outras palavras, nem sempre é possível cumprir na íntegra o que pede o programa, até porque não é possível controlar todos os aspetos, pelo que, a sua flexibilidade permite que se auto-adapte a cada caso, para que se possibilite o cumprimento dos objetivos. Adiante, serão referenciadas algumas situações que servem de exemplo.

Posto isto, começando pelos conteúdos de ordem sócio-afetiva, o grupo de EF da EB23DEBC definiu que os seus alunos, na sua disciplina e ao longo das diferentes UD's, deveriam ser estimulados a desenvolver as seguintes características: Responsabilidade, Autonomia, Intervenção e Sociabilidade. O parâmetro de Responsabilidade envolve criar mecanismos que desenvolvam nos alunos comportamentos de assiduidade, pontualidade, cumprimento de normas e tarefas, e ainda o compromisso com a disciplina trazendo o material adequado. No caso da Autonomia, pretendeu-se que o aluno fosse orientado no sentido de criar mecanismos de resiliência e capacidade de ultrapassar as suas dificuldades, desenvolvendo o espírito de iniciativa. Quanto ao parâmetro de Intervenção, pretendia-se que os alunos conseguissem enquadrar adequadamente as suas intervenções e perceber a importância de saber ouvir e respeitar a diversidade de opiniões. Por fim, no que toca à Sociabilidade havia o objetivo de desenvolver nos alunos a sua capacidade de inter-relação, assim como, incrementar o espírito de solidariedade e cooperação. Parece-nos que existe, então, um paralelo entre os parâmetros definidos pela escola e aqueles que são as finalidades do PNEF e os objetivos de aprendizagem definidos, entre os quais, a valorização da capacidade de iniciativa, autonomia e responsabilidade pessoal, cooperação, ética, respeito pelos pares.

Em relação aos conteúdos relacionados com a componente cognitiva, pretendemos ao longo do PE-A inculcar diversos aspetos em cada uma das UD's realizadas, de acordo com os

objetivos específicos definidos no programa nacional. Ao longo das UD's procuramos consciencializar os alunos para as regras, equipamentos e dinâmicas de cada matéria de ensino, de acordo com os objetivos específicos. No caso dos JDC-I e no Voleibol, além do conhecimento das regras, a compreensão do jogo foi um aspeto fundamental que foi inculcado onde, no caso dos JDC-I, deu-se algum enfoque ao conhecimento de alguns papéis a desempenhar à semelhança do Desporto Federado. No caso das matérias de ensino de caráter individual, procuramos que os alunos, para além das dinâmicas e regras das mesmas, visamos desenvolver a compreensão e influência de algumas componentes crítico para a realização das tarefas. Por fim, no caso da matéria de ARE, procuramos com que os alunos desenvolvessem alguns conhecimentos sobre ritmos, assim como, formas de movimento (locomotores e não-locomotores).

Quanto aos conteúdos de ordem psicomotora, podem ser encontradas na tabela 2, para cada UD.

Tabela 2 - Listagem dos objetivos por área e respectivos conteúdos de ensino abordados.

UD's	OBJETIVOS POR ÁREA	CONTEUDOS DE ENSINO
JDC-I	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas, de acordo com o contexto; • Percecionar a influência da dicotomia cooperação vs oposição; • Conhecer e aplicar as regras tanto na função de jogador, como de árbitro. 	<p style="text-align: center;"><u>Problemas táticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofensivos: manter a posse de bola, penetrar na defesa e atacar o alvo, transição defesa-ataque; • Defensivos: defender o espaço, defender o alvo, recuperar a posse de bola. <p style="text-align: center;"><u>Ações tático-técnicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofensivas: passe, drible, recepção, remate. • Defensivas: desarme, intercepção <p style="text-align: center;"><u>Ações de Suporte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofensivas: Desmarcação, Cobertura ofensiva, Ocupação Racional do Espaço. • Defensivas: Contenção, Cobertura Defensiva, Ocupação Racional do Espaço.
GINÁSTICA E ATLETISMO (SALTOS)	<ul style="list-style-type: none"> • Compor, realizar e analisar os elementos de solo e aparelhos da ginástica, percebendo as componentes critério e incluí-los numa sequência final. • Realizar e analisar os saltos do Atletismo, tendo em conta as componentes critério e as exigências regulamentares. 	<p>Ginástica de Solo: Rolamento à frente e à retaguarda; Apoio Facial Invertido c/ saída em rolamento à frente; Avião; Espargata/Ponte; Roda.</p> <p>Ginástica de Aparelhos: Salto de Vela/Extensão; Salto engrupado; Salto de Carpa de pernas afastadas e Unidas; Salto com meia pirueta.</p> <p>Saltos do Atletismo: Salto em comprimento; Salto em Altura; Triplo Salto.</p>

<p><i>VOLEIBOL E ATLETISMO (CORRIDAS)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas, de acordo com o contexto; • Percecionar a influência da dicotomia cooperação vs oposição; • Conhecer e aplicar as regras tanto na função de jogador, como de árbitro. • Realizar e analisar as corridas do Atletismo, tendo em conta as componentes critério e as exigências regulamentares. 	<p>Voleibol: abordagem do serviço, remate, passe, receção e bloco, através de situações de jogo condicionado ou fragmentado (desenvolvimento das ações técnicas de toque de dedos e manchete).</p> <p>Atletismo: Partidas do bloco; Passagem do testemunho.</p>
<p><i>ARE E NATAÇÃO</i></p>	<p style="text-align: center;">ARE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança, através de coreografias individuais/grupais; • Aplicação de critérios de expressividade de acordo com os motivos das composições. <p style="text-align: center;">NATAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenar a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas complexas de pernas e braços; • Conhecer algumas técnicas de nado (sem grande aprofundamento) 	<p>ARE: movimentos locomotores e não-locomotores, incorporando numa coreografia de dança contemporânea.</p> <p>Natação: respiração; coordenação membros superiores e inferiores na propulsão; criar condições mínimas de sustentação no meio.</p>

Na tabela acima, podemos perceber a organização dos conteúdos das diferentes matérias de ensino que foram trabalhados ao longo do ano letivo. Apesar de apresentarmos esta listagem exaustiva dos conteúdos, não quer dizer que estes tenham sido abordados de forma compartimentada. A título de exemplo, nos JDC-I organizados em Problemas Táticos, as Ações Tático-Técnicas e Ações de Suporte e Tomada de decisão, faziam parte de todas as situações de aprendizagem, visto que inerente às ações tático-técnicas de passe, receção e remate estão subjacentes as ações de suporte como a desmarcação e ocupação racional do espaço.

Adicionalmente, a componente defensiva também estava presente, uma vez que a fonte do progresso da aprendizagem do aluno está no nível de oposição. O mesmo se aplica, por exemplo, na situação da ginástica ou de ARE, onde apesar dos alunos trabalharem os elementos gímnicos de forma individual, tinham que os incorporar num esquema ou coreografia final.

Fazendo uma análise aos conteúdos selecionados e abordados, considero que houve uma relação positiva, ou seja, foram cumpridos os objetivos propostos. Mesmo quando comparado com as orientações do PNEF (ME, 2001), o PE-A esteve de acordo com o delineamento proposto. Claramente que existiram algumas situações alternativas, como por exemplo, a não possibilidade de abordar o caso específico do futebol no formato 7x7. Como supramencionado, sendo um fator a ter em conta na análise planeamento do contexto, a motivação tem um papel preponderante na seleção e dinamização dos diferentes conteúdos. No processo experienciado este ano, uma das maiores reticências que se colocaram foi a recetividade dos alunos às matérias de ensino de Ginástica e ARE. Quando confrontados com o facto de que iriam ser abordadas as ARE, a reação inicial foi negativa, contudo, após realizarem as aulas e depois realizarem a coreografia final, sentimos que os alunos conseguiram se envolver positivamente e retirar alguns conhecimentos.

Relativamente aos conteúdos de ensino selecionados, começando pelos JDC-I sentimos que os conteúdos de ensino selecionados, e respetivas ferramentas e estratégias de ensino, permitiram aos alunos ganharem algumas competências, sobretudo relativamente à dimensão tática do jogo, ligado ao jogo sem bola. De facto, ao longo da UD, apercebemo-nos de que de facto, havia muito espaço para os alunos melhorarem as suas ações de suporte, e foram apontadas algumas baterias nesse sentido. Contudo, sentimos que isto trouxe uma contrapartida num outro aspeto do jogo, nomeadamente, os índices de eficiência dos *skills* com bola. Foi verificado que, de facto, houve uma descida desta capacidade dos alunos e, mesmo que não tenha obtido uma expressão estatisticamente significativa, colocou-nos em imediata reflexão e

com o sentimento que em determinados momentos se poderiam ter considerado estes aspetos. Obviamente que, sabendo da grande componente tática atribuída à utilização deste MdE (MEC) nos JDC-I, os atributos tático-técnicos não deixam de ser fundamentais para a compreensão do jogo. Ainda assim, apesar deste aspeto, e como já referido, os alunos melhoraram a sua performance geral em jogo, o que nos indica que as estratégias surtiram os efeitos desejados e permitiram colmatar os problemas evidenciados pelos alunos.

No caso da Ginástica e dos Saltos no Atletismo, em ambas as matérias, consideramos que os alunos demonstraram evolução e ultrapassaram algumas dificuldades evidenciadas, o que nos indicou que a seleção dos conteúdos e as próprias estratégias utilizadas surtiram o efeito desejado. Mesmo no que toca às tarefas com maior grau de dificuldade, a generalidade dos alunos mostrou disposição para realizá-las, ultrapassando o receio, superando-se. Não obstante, nesta UD, sobretudo em Ginástica, criaram-se os maiores desafios às nossas capacidades enquanto professores. Não sendo uma área de grande experiência, houve uma necessidade ainda maior de procurar informação e de arranjar diversas formas e estratégias (ver ponto 2.3.3) de transmitir as informações aos alunos, pois não era em todo o caso que conseguíamos exemplificar uma situação e nem sempre os alunos estavam dispostos a demonstrar. Outro aspeto com que nos deparamos e que não foi muito sentido na UD anterior, é que quando olhamos para o PNEF, este pressupõe que os alunos estejam num determinado nível e se desloquem para outro. Relativamente a esta turma, verificou-se inicialmente que alguns alunos não se enquadram no nível que o programa expectava e, ao longo do processo, alguns alunos demonstravam estar preparados para algo mais. Isto, sem dúvida, apelou à nossa capacidade de trabalho, de procura, de reflexão, tudo em prol de garantir o melhor equilíbrio possível, tentando corresponder, tanto às necessidades, como às potencialidades dos alunos pelos quais tínhamos responsáveis.

Em relação ao Voleibol e Corridas no Atletismo, entendemos que os conteúdos selecionados e a forma como foram abordados estavam enquadrados de forma a corresponder aos aspetos evidenciados pelos alunos. Tendo os alunos demonstrado numa fase inicial, bons níveis de habilidades, sobretudo ao nível do Voleibol. Consideramos que as estratégias permitiram desenvolver um pouco mais as capacidades do foro técnico e, sobretudo, melhorar aspetos ligados ao contexto tático do jogo, de leitura de trajetórias, movimentações (suas e do seu adversário) e ocupação espacial. Nas corridas do atletismo, apesar de ter aparecido como uma matéria anexa à UD, proporcionou melhorar o desempenho e conhecimentos sobre alguns aspetos da corrida, ainda que de forma muito rudimentar, nomeadamente, partidas do bloco (onde os alunos tinham um colega que servia de bloco, permitindo que este ajustasse o mesmo até à posição ótima e que lhe permitia superar-se), e passagem de testemunho. Posto isto, de uma forma geral, fazemos uma avaliação positiva ao processo nesta UD.

Relativamente à UD de ARE e Natação, quanto ao primeiro, sentimos, através do *feedback* da recetividade e a questões temporais, a necessidade de simplificar e fechar o contexto de prática. Os alunos corresponderam muito bem a esta estratégia, o que veio, posteriormente, revelar-se uma aprendizagem muito positiva por parte dos alunos, apesar do pouco tempo experienciado. Obviamente que um dos grandes desafios que se colocou aos professores foram as questões ligadas com a experiência na matéria de ensino (incluindo a natação). Este foi um momento que, sem dúvida, retirou os professores da zona de conforto, e que nos levou a que houvesse muito trabalho e reflexão sobre a seleção dos conteúdos e a forma de abordagem dos mesmos perante o contexto daquela turma. Quanto à natação, como já referenciado, não foi possível obter grande experiência visto os constrangimentos que surgiram aliados com término da nossa prática. Assim sendo, não é possível realizar uma análise reflexiva sobre os conteúdos escolhidos para esta matéria de ensino.

Um dos parâmetros de grande relevo nas aulas de EF, o incremento da Aptidão e Condição Física, é um dos aspetos que deve ser levado em conta nas estratégias adotadas pelos professores. Apesar das próprias matérias de ensino desenvolverem componentes específicas, solicitando diferentes grupos musculares e diferentes fontes energéticas pode, nem sempre, ser suficiente para que o desenvolvimento seja integral. Posto isto, para o trabalho das capacidades condicionais, foram adotados os jogos de combate, que é, segundo Figueiredo (1998), uma forma lúdica simples que integra o aluno numa dinâmica afetiva, intelectual e volitiva, onde todos se sentem integrados, e que, circunstancialmente, envolve um oponente, o adversário, e todo o espaço delimitado por determinadas dimensões e conteúdos como regras. Seguindo esta linha de pensamento, é possível através dos jogos de combate, modificando algumas regras, criar um conjunto diferenciado de comportamentos que permitem atuar, não só mentalmente, mas também, física e fisiologicamente. Apesar de não ter como objetivo aprimorar componentes específicos de judo ou de luta, existem aspetos frisados no programa que são transversais, tais como, perceber a ética do lutador (realizar saudações), regras para uma competição saudável e, ainda, conhecimentos de alguns sinais de competição (começo e término de um combate). Os alunos foram igualmente estimulados a perceber aspetos fundamentais dos jogos de combate (fossem eles de preensão, percussão ou mistos), tais como: compreender a influência da localização e intensidade do ponto de aplicação, criar situações de vantagem (como colocar o adversário em equilíbrio), capacidade de leitura do adversário e, ainda, mais fundamental, tomada de decisão. Não foi realizada qualquer tipo de avaliação inicial ou final perante este conteúdo, não sendo, por isso, possível realizar uma análise bem fundamentada. Contudo, com base nas observações realizadas ao longo das aulas, retiramos alguns indicadores de melhoras dos alunos, sobretudo através da marcação dos resultados e pontos obtidos em cada situação, em diferentes momentos. Assim sendo, consideramos que a

tomada de decisão perante a utilização dos jogos de combate, revelou ser positiva no PE-A dos alunos.

É de realçar, ainda, que foram realizados, sobretudo no 2.º Período, vários momentos de circuito de obstáculos, tal como prevê o programa, como forma de incrementar diferentes componentes ligadas às capacidades condicionais.

Considerações-chave

- Ao longo das várias UD's foram abordadas simultaneamente algumas matérias de ensino, o que permitiu aos alunos obterem um leque maior de experiências e, simultaneamente, permitiu rentabilizar todo o PE-A;
- Houve sempre a preocupação de evitar a repetição de conteúdos ou tarefas, introduzindo novidade e desafio;
- Foi sempre colocado em evidência os aspetos que se pretendem com a consecução dos objetivos de aprendizagem e pela importância que isso representa para a vida quotidiana (autonomia, responsabilidade, capacidade de adaptação, etc.);
- Alguns dos conteúdos do PNEF parecem ser desadequados à realidade escolar, sobretudo se tivermos em conta os aspetos temporais;
- O incremento da aptidão física foi sempre uma questão a ter em consideração, tendo sido optado pela criação de pistas de obstáculos (PNEF) e, inclusive, a adoção dos jogos de combate;

2.3.3. Seleção dos Modelos de Ensino

Um dos desafios primordiais da atividade docente é a de conseguir orientar e preparar e planear a sua prática consoante os pressupostos do programa em vigor no seu local de trabalho, neste caso, o PNEF (ME, 2001). O docente de EF tem ao seu dispor uma variedade

de modelos, com um conjunto de princípios teóricos que o sustentam, que permitem conhecer, identificar, escolher e ajustar perante o contexto que se lhe apresenta. É importante realçar que não existe um modelo ideal para ensinar, pois, de cada um, diferentes comportamentos são solicitados aos alunos, permitindo-lhes desenvolver diferentes capacidades. Assim sendo, é importante que o professor consiga ajustar o ensino (e, conseqüentemente, o modelo) de forma a permitir ao aluno desenvolver todos os seus domínios de ensino (cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo). Por outras palavras, o professor deve ser capaz de selecionar o modelo mais adequado, perante um conjunto de informações que recolhe do contexto (necessidades e capacidades dos alunos; matéria de ensino; inclusive o seu domínio da matéria), pelo que a utilização dos mesmos modelos com as diferentes turmas e/ou de ano para ano, não são recomendáveis. (Metzler, 2017).

Posto isto, Metzler (2017) defende que é fundamental que o professor conheça e saiba utilizar um maior número de modelos e estratégias, que permitam desenvolver os três domínios de ensino. Para isto, só através da experimentação é que o professor consegue perceber o que envolve cada um dos modelos de ensino, como utilizá-los e que resultados estes têm sobre os alunos. Destaca-se, assim, a importância de, na formação de professores, passar pelo maior número de situações possível. Apesar de considerar a quantidade um aspeto positivo, Metzler (2017), privilegia a capacidade de o professor aplicar os modelos às circunstâncias que se lhe apresentam, ou seja, seleciona “o melhor plano (modelo) para o trabalho”.

Tendo em conta estes pressupostos, passamos agora a analisar cada MdE selecionado para encarar as diferentes UD's que foram realizadas ao longo do ano letivo, nesta turma.

- a) **UD de JDC-I:** Modelo de Competência nos Jogos Desportivos de Invasão (Musch et al., 2002)

Para a abordagem desta Unidade Didática, foi utilizado o Modelo de Competências nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI) que é o resultado de um híbrido entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) de Bunker e Thorpe (1982). Posto isto, para explicar-se a génese deste modelo, é necessário entender os contributos de cada um para o resultado final. Este modelo será explorado de forma mais vinculada nos pontos referentes às ACPI e ACPC (pontos 5.1.1 e 5.2.2).

O MED vem contribuir sobretudo com as questões estruturais e organizativas das aulas, transmitindo uma autenticidade desportiva às aulas, com práticas pedagogicamente bem orientadas, que promovem a literacia desportiva, o entusiasmo e a competência nos alunos, ou seja, ligado àquilo que são os valores, princípios e cultura ligada ao desporto (Siedentop, 2002). Graça et al. (2003), define o MED, como uma ferramenta ligada a uma educação lúdica, criando um ambiente autêntico e atribuindo significado às aprendizagens e experiências dos alunos.

Em relação ao TGfU destaca-se a importância da compreensão e reflexão do jogo, ou seja, focando a tomada de decisão do aluno, perante as situações emergentes do jogo, tem que responder, de forma constante, às perguntas: “*O que fazer?*” e “*Quando fazer?*” (Bunker & Thorpe, 1982). Gouveia et al. (2018), reúne como principais características do TGfU: “(1) Ensino a partir de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; (2) Confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; (3) A introdução das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão”.

Ressalvar ainda que, como poderemos constatar nos pontos da ACPI e ACPC, é possível estabelecer uma ponte positiva entre os princípios do modelo com aquilo que são os objetivos e finalidades definidas pelo PNEF (ME, 2001), assim como podemos perceber a

importância do conceito de *transfer* para a formação de situações de aprendizagem, através da definição de problemas táticos transversais as matérias de ensino de desportos coletivos (Bayer, 1994; Gouveia et al., 2018; Mitchell et al., 2013).

Operacionalização do Modelo Selecionado

O MCJDCI defende a estruturação de uma UD em três fases, uma Pré-Época, uma Época e uma Pós-Época, cada uma destas explicadas posteriormente. Esta última fase diz respeito à preparação de um Evento Culminante que pode ser contemplado no ponto 4.1.2 deste relatório. Contudo, existiu um momento preparatório que precedeu todo este processo, onde se preconizou uma reflexão sobre os espaços e tempos definidos, número de alunos, o seu nível e, ainda, a tipologia de exercícios a adotar. Posto este momento, procedeu-se às fases concretas do MCJDCI.

A Pré-época foi um momento muito centrado no professor, na sua capacidade de avaliar e decidir. Neste momento, o professor tem que tomar um conjunto de decisões relativamente a: i) testar situações de aprendizagem; ii) Formação das Equipas (garantir a homogeneidade entre equipas e heterogeneidade no seu seio) iii) Definição de Papéis (Treinador-adjunto, fotógrafo, diretor, etc.); iv) Construção do Dossier de Equipa; v) Aula de apresentação das dinâmicas do processo. No fundo, é uma *check-list* que o professor tem que percorrer para preparar todo o processo que se avizinha, e que pode ser consultada nos pontos subsequentes.

Uma ferramenta fundamental neste processo é, sem dúvida, o dossier de equipa (Anexo 3). Apesar de ser um documento que é muito dispendioso, inicialmente, a nível temporal para o professor, todo este tempo é depois recompensado, pois o seu trabalho fica muito mais facilitado. Neste documento estavam presentes os exercícios que os alunos poderiam realizar ao longo do processo. De acordo com cada problema tático, existiam vários exercícios (mais

ou menos complexos), em que, dentro deles existiam diferentes níveis de aprendizagem, assim como, qual a importância dos mesmos (qual a sua utilidade). Esta ferramenta possibilita ao professor individualizar um pouco mais a sua prática, de acordo com aquilo que são as necessidades de cada aluno.

Na fase de Época, há que destacar dois momentos chave, sendo eles os dias de treino e os dias de jornada. Nos dias de treino, os alunos, além de desempenharem as suas funções, recebem, também, um plano de treino do professor com as seguintes informações: a) Data, objetivo (problema tático) e material necessário; b) Mensagem do professor sobre o mais importante a reter sobre a aula e, ainda se pertinente, um pequeno relatório após o dia de jornada; c) Ordem dos Exercícios onde os alunos verificavam as indicações do plano, iam ao dossier procurar qual o exercício e nível de dificuldade, montavam-no e dinamizavam-no (atenção que o professor em nenhum momento deixa a sua função de orientador e catalisador de processos, devendo sempre acompanhar os alunos e dando *feedbacks*); d) Espaço disponível através de uma croqui. O professor pode ainda neste momento, decidir, perante a capacidade de auto-organização das turmas, delegar maior ou menor autonomia, como por exemplo, entregar um cronómetro aos treinadores-adjuntos para cronometrar os exercícios. Em relação às jornadas, foram divididas em três, uma de andebol, uma de basquetebol e uma de futebol. Nestes dias os alunos tinham que realizar tudo aquilo que era necessário para começar uma partida, como por exemplo, fazer a entrada em campo seguido do sorteio, e dinamizar todo o processo, desempenhando as diferentes funções a que se comprometeram. Num exemplo prático, se houverem três equipas na turma, duas realizam um jogo de 15 minutos, enquanto outra desempenha as funções, sendo que depois trocam-se os papéis para todos jogarem e desempenharem as suas funções.

Apesar de, em anos transatos, esta turma ter experienciado este MdE, foram introduzidas novas tarefas nas funções, como por exemplo, no papel do treinador adjunto,

colocar o controlo do tempo de cada exercício através de um cronómetro. Estas novas tarefas vêm no sentido de colocar novos tipos de desafios que permitem aos alunos trabalhar a sua capacidade de adaptação perante algo desconhecido até então.

Justificação e Análise do Modelo Selecionado

Começando por assinalar motivos e justificações que levaram à utilização deste modelo, em exclusão de outras, para intervencionar esta turma, nesta matéria de ensino, temos em primeira instância, o conjunto de evidências científicas recolhidas sobre a sua aplicação. Apesar de ainda ser uma temática com poucos resultados apresentados, surgiram recentemente evidências que indicaram que a aplicação do MCJDCI se traduz em melhorias significativas da performance e envolvimento em jogo, como podemos comprovar pelo estudo realizado por Farias, Mesquita & Hastie (2018). Este modelo evidencia, também, melhorias significativas dos níveis motivacionais perante a EF e um aumento significativo dos níveis de Tempo de Empenhamento Motor (TEM) (Pestana, Quintal, Gaspar, Oliveira & Gouveia, 2018).

Quando analisamos a avaliação inicial realizada aos alunos, percebemos exatamente que os alunos demonstram necessidades e objetivos de aprendizagem (ver ponto 2.3.2) que se coadunam com os aspetos aos quais o modelo vem dar resposta. Traduzindo para situações práticas, por exemplo, o facto de as equipas serem existirem heterogéneas, exige cooperação, capacidade de comunicação e interação, tudo em prol do coletivo. Ou o facto de que os alunos desempenham funções que devem obrigatoriamente realizar para não colocar em causa a sua equipa, permite também desenvolver o sentido de responsabilidade. Outros exemplos residem no facto de que, o facto de terem que organizar e dinamizar o macro objetivo de um exercício, ou desenvolver o conhecimento das regras, permitiam desenvolver aspetos ligados com a autonomia e capacidade cognitiva.

Outros motivos que se prendem com a utilização deste modelo, têm que ver com aquilo que são as nossas experiências e vivências nos JDC, sobretudo ao nível do treino no futebol federado. A utilização deste modelo necessita de uma visão ambiciosa e de confiança por parte dos professores na sua prática, na medida em que, para além do elevado número de tarefas que envolve (sobretudo na preparação), existe um elevado grau de autonomia dos alunos na dinâmica das aulas. Deste ponto de vista, as experiências poderão ser aqui encaradas como um motivo que levou à seleção deste modelo. Ainda neste sentido, algo muito importante é que o quadro conceptual dos professores sobre a matéria de ensino, está enquadrado com aquilo que são as premissas a ter em conta na aplicação do MCJDC-I.

Uma última razão prendeu-se com o facto de que, no âmbito do MEEFEBS, os professores estagiários terem que realizar uma investigação que serve para apresentar numa Ação de Formação de expressão regional. Deste modo, a nossa investigação recaiu sobre a comparação entre o MCJDCI e a Abordagem Tática ao Jogo, nos parâmetros de performance global em jogo (Tomada de decisão, Eficiência das Ações Tático-Técnicas, Ações de Suporte). Este estudo pode ser analisado no capítulo V, na secção referente à Ação Científico-Pedagógica Coletiva. Assim sendo, todos estes motivos levaram à seleção deste modelo para lecionação da matéria de ensino de JDC-I.

b) UD de Ginástica e Atletismo (Saltos)

Para a abordagem desta UD, foi utilizado o Modelo Desenvolvimental (MD) apresentado por Rink (1993). Este modelo pressupõe que é na base de um bom desenvolvimento que se pode melhorar a aprendizagem, ou seja, a abordagem dos conteúdos de ensino necessitam que o professor faça uma manipulação dos mesmos criando situações de aprendizagem que se ajustem aos alunos, aumentando ou diminuindo a complexidade das

mesmas. Existem, segundo Rink (1993), três fases que caracterizam o MD: i) Progressão, onde existe uma sequência e lógica desenvolvimental relativamente às situações de aprendizagem; ii) Refinamento, onde através da exercitação e consolidação se procura atingir o aperfeiçoamento da tarefa; iii) Aplicação, onde existe a promoção de oportunidades de prática em condições inabituais ou de exigência de rendimento.

Explorando cada um de forma mais específica, em relação ao conceito de Progressão, estipula que a execução das situações de aprendizagem seja realizada pela ordem do mais simples para o mais complexo, de forma gradual e lógica. Não implica que as tarefas que sejam propostas não possam ser reajustadas, pelo contrário, podem ser alteradas com a introdução de variantes, mas sem que se mude o real objetivo das mesmas. Quanto ao Refinamento, existe com o principal objetivo de observar a evolução da performance motora do aluno e, a partir daí, ajuste e regule o tipo e quantidade de informação (*feedback*) a oferecer ao aluno. Já no que toca à Aplicação, está relacionado com a aplicação das diversas tarefas num contexto competitivo ou de autoavaliação selecionados. Isto permite que o aluno estabeleça uma conexão com as situações de aprendizagem, permitindo-lhe atribuir significado e regular a próxima aprendizagem. Esta fase é fundamental na medida em que a competição e avaliação são formas de reter o foco dos alunos na ação, que aumenta a probabilidade de cumprimento do objetivo final (Rink, 1993).

Com o avançar das aulas (e respetivas temáticas), consoante a evolução e comportamento dos alunos, foi aumentado o seu grau de autonomia, com a criação de estações onde os alunos poderiam trabalhar a pares, aquilo em que se sentissem menos desenvolvidos. Isto é importante para que o aluno comece a se conhecer, a si e aos seus limites. Obviamente, tudo isto pede que o professor guie o aluno sempre que necessário para um sadio desenvolvimento do mesmo.

Operacionalização do Modelo utilizado

Durante as aulas, os alunos trabalharam, maioritariamente, por estações, normalmente, havendo sempre duas estações de ginástica de solo, uma de ginástica de aparelhos (minitrampolim) e uma de saltos no Atletismo. Por questões de segurança, era importante a colocação estratégica do professor na estação que representasse maior perigo, orientando-a (e orientando-se) para uma posição onde fosse possível obter uma visão total sobre a turma. Ainda, como auxílio na atuação do professor dentro do contexto de aula, foram criados alguns documentos com imagens sobre as diversas fases dos elementos juntamente com as ajudas, onde os alunos conseguiam averiguar, rapidamente, qual e como realizar determinada tarefa, tornando o processo mais rentável.

Como forma de organização da aula, foram utilizadas várias estratégias de divisão dos alunos para trabalhar nas estações, desde grupos de 3 até grupos de 6/7 elementos. Sempre na perspetiva de obter maior rentabilidade, chegou-se à conclusão que 4/5 elementos era o ideal para esta turma e, antes de cada aula, houve sempre o objetivo de garantir, pelo menos um elemento de um nível de ensino mais avançado para que pudesse auxiliar os colegas, que garantisse alguém para as ajudas e, também, um bom clima relacional da aula. Todas as estações consoante o seu objetivo, tinham as progressões de ensino (como por exemplo, planos inclinados) e um espaço para praticar o elemento final, para que os alunos se tornassem mais autónomos, desenvolvendo o conhecimento de si próprio para ter alguma sensibilidade sobre aquilo que necessitava de trabalhar. Obviamente que, em nenhum momento o docente se demitiu do seu papel, pelo que era importante transmitir alguns *feedbacks*, por forma a orientar os alunos, caso necessário.

Outra estratégia utilizada foram os diferentes momentos de competição, sobretudo na componente de Atletismo. Sendo modalidades que solicitam, predominantemente,

comportamentos de desportos individuais, os alunos ficam algo desmotivados, sobretudo quando as atividades estão muito centradas no tecnicismo (Câmara e Santos, 2013; Roliço e Colaço, 2002; citados por Silva et al., 2016). Posto isto, procuramos através de uma componente mais jogada criar vários momentos de competição, onde era colocado, por exemplo, uma fita métrica para calcular a distância de salto, um aluno a tirar distâncias (marcando numa folha) e outro a controlar a “tábua de chamada” para verificar a validade do salto. Todos os dados eram depois recolhidos e colocados numa grelha pré-criada pelo professor para que estes pudessem analisar o seu desempenho e, ainda, comparar-se com os outros.

Uma situação verificada, especialmente, nas primeiras aulas foi que existiam alguns alunos que não queriam realizar as aulas. De qualquer forma, esta situação já estava prevista, tendo disponível um conjunto de tarefas pré-definidas para que eu pudesse selecionar: i) realização de um relatório sobre a aula; ii) realização de um trabalho sobre um elemento que estivesse a ser abordado na aula; iii) realização das ajudas; iv) participa no registo de distâncias e/ou colabora noutras tarefas, como por exemplo, recolocação da fasquia. As primeiras duas tarefas eram adotadas, sobretudo, quando o aluno em questão estava impedido de fazer qualquer uma das outras tarefas. Visto que não ocorreu com muita frequência, os alunos participavam ativamente nas tarefas, através das tarefas iii) e iv).

Justificação e Análise do Modelo utilizado

Relativamente às evidências científicas uma abordagem segundo este modelo possibilita uma sadia evolução dos alunos, o que vem, mais uma vez, justificar o porquê desta escolha. Aleixo, Mesquita & Corte Real (2012), publicaram um estudo em que se aplicou um modelo híbrido que possuía como base didático-metodológica os desígnios do MD, do MID,

da Aprendizagem Cooperativa e Ensino por pares. Um dos resultados obtidos é que surgiram melhorias e progressos significativos no desenvolvimento de habilidades técnicas em todas as participantes, sobretudo aquelas que se encontravam num nível introdutório ou inferior.

Analisando o processo, acreditamos que os alunos apresentaram evolução através da aplicação deste modelo e as estratégias adotadas ao longo da UD vieram enriquecer o PE-A. Os alunos evidenciaram uma melhoria na técnica, na autonomia e conhecimento de si próprios, mas também o trabalho que realizaram ao longo do tempo, em grupos enriqueceu a sua capacidade de entreaajuda e cooperação.

c) UD de Voleibol e Atletismo (Corridas)

Relativamente à abordagem desta UD, foi utilizado predominantemente o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), uma vez que, face à cadeia acontecimental experimentada pelos praticantes nas situações de jogo, impõe-se definição de modelos que orientem e permitam a construção de situações/exercícios nos processos de ensino e treino sob a alçada da pertinência estratégico-tática como fator de primazia dos JDC. Neste sentido, na abordagem aos JDC, neste caso o Voleibol, existe uma maior preocupação por colocar em evidência a pertinência de uma abordagem nos modelos de decisão tática, relativamente a modelos centrados na execução técnica (Bouthier, 1993, citado por Garganta, 1998; Bunker & Thorpe, 1982).

Este tipo de MdE socorre-se em grande parte dos jogos reduzidos e/ou condicionados. Estes favorecem entre inúmeros outros, fatores psicossociais, o que potencia integração em contexto escolar e de aprendizagem desportiva (Krustrup et al., 2010, citados por, Clemente & Mendes, 2015).

Operacionalização do Modelo utilizado

Visto que nesta UD foi utilizado, predominantemente, o TGfU, existem um conjunto de orientações estratégicas específicas que o professor planejar e dinamizar as suas aulas. Assim sendo, A operacionalização deste MdE e das situações de aprendizagem orienta-se por quatro princípios pedagógicos cruciais (Teixeira, 2007): i) Amostragem (amostragem criteriosa dos tipos e formatos de jogos perante o contexto); ii) Representação (essas situações devem respeitar a inteireza inquebrantável do jogo, ou seja, a sua identidade e objetivo); iii) Exagero (o exagero de certas características do jogo foca a atenção dos alunos nas mesmas); iv) Complexidade Tática (estabelecer as pontes de ligação entre as ações tático-técnicas e ações de suporte consoante os momentos e contexto do jogo).

É importante perceber que o TGfU tem como característica a realização de exercícios com progressão para o contexto de jogo, em que a bola deve estar sempre presente. As regras e constrangimentos que são incutidos nos jogos reduzidos aparecem no sentido de solicitar o aluno a desenvolver determinado comportamento, ou inclusive, aumentar o sucesso e motivação na tarefa. Exemplos práticos adotados foram a altura da rede, espaço de jogo, número de jogadores, toques, entre outros, no entanto, o importante a fixar é que em todo o instante o constrangimento colocado esteja interligado com o objetivo que se pretende atingir (Gonçalves, 2009).

No que toca à organização da dinâmica de aula, optamos por em todos os momentos colocar os alunos a trabalhar com grupos heterogéneos no seu seio, para que os mais proficientes pudessem trabalhar com os alunos menos capazes. Ainda neste capítulo de formação de grupos, outro aspeto que tivemos em consideração foi a questão de que esses não comprometessem o clima relacional da aula e propiciassem momentos de comportamentos desviantes que influenciassem a restante turma.

Apesar de esta UD ser predominantemente do Voleibol, fazemos referência, ainda, à realização de vários momentos (com a duração de 10 a 15 minutos) de corridas no atletismo onde os alunos trabalhavam a partida e a passagem do testemunho. Isto sucedeu-se para que os alunos tivessem contacto com mais uma disciplina desta matéria de ensino, contribuindo para mais um leque de experiências obtidas. Obviamente, que os constrangimentos materiais e espaciais, não permitiram fazer uma corrida de 40 metros como está mencionado no PNEF, contudo, foram criadas situações de corridas de 15 a 18 metros, onde os alunos tinham a oportunidade de experimentar a transmissão do testemunho, dentro desse percurso, entendendo qual a forma de transmissão mais rentável. Para a questão das partidas, não havendo um bloco, optamos por colocar os alunos que estavam à espera da sua vez a se colocarem no solo com os seus pés a serem utilizados pelos colegas como bloco ajustável. Os alunos, dispuseram de vários momentos para perceber como colocar o bloco para retirar segundos à sua marca e ganhar as corridas. À semelhança do que aconteceu nos saltos do atletismo, foram criados pequenos momentos de competição, onde, eventualmente, davam ordens de partida, retiravam tempos e registavam, o que permitia, também, solicitar alguns comportamentos típicos dos desportos individuais, como por exemplo, aprimoramento do conhecimento de si próprio e dos seus limites.

Justificação e Análise do Modelo utilizado

Foram reunidos à priori um conjunto de evidências científicas que enquadram o TGfU num panorama de MdE eficaz no ensino do Voleibol, perante as necessidades e potencialidades encontradas nesta turma (ver Capítulo II, ponto 2.3.5). Assim sendo, a aplicação do TGfU numa UD de voleibol apresentaram resultados que evidência melhorias significativas na tomada de decisão, conhecimento do jogo, eficácia e performance global (Moura, Monteiro & Batista,

2018; Broek et al., 2011), assim como, uma melhoria nos aspetos tático-técnicos (Bohler, 2009).

Com base nas informações recolhidas ao longo do tempo, consideramos que, de facto, a utilização deste MdE correspondeu às expectativas e objetivos traçados. Uma análise geral ao processo demonstrou-nos uma evolução positiva por parte dos alunos, sobretudo nos aspetos ligados ao contexto tático. Foi possível inclusive, encontrar algumas situações mais evidentes, nomeadamente na ocupação do espaço, e até mesmo, alguns alunos que se questionavam sobre as próprias ações em jogo. Posto isto, com base nas evidências, notas e observações realizadas, equacionamos que os alunos evoluíram, comparativamente ao estado inicial.

d) UD de ARE e Natação

Para a abordagem da UD de ARE e Natação foi utilizado o Modelo de Instrução Direta (MID). Segundo Mesquita & Graça (2011, p. 48), o “(...) MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”. Por outras palavras, o professor é o principal gestor do processo, tomando as grandes decisões e sendo o principal influenciador das dinâmicas de aula.

A aplicação do MID exige do professor a capacidade de análise e tomada de decisão perante um conjunto de informações do contexto. Consoante essa análise, o professor deve tomar decisões sobre um conjunto de premissas, entre as quais: de que forma irá estruturar as situações de aprendizagem, tendo ainda em conta as situações de progressão; definir e transmitir aos alunos quais os critérios de sucesso mínimo; a instrução revela-se fundamental no processo, pelo que o professor deve perceber a forma mais rentável de fazer passar a mensagem (Mesquita & Graça, 2011; Rosenshine, 1983).

Operacionalização do Modelo Utilizado

Para a abordagem destas duas matérias de ensino foi, como já referido utilizado o MID, de maneira em que as grandes decisões e as dinâmicas do processo recaíram sobre os professores. Quando falamos sobretudo das ARE, percebemos desde muito cedo que esta turma não estava muito recetiva e, poderiam levar a um aumento do número de comportamentos desviantes. Deste modo, foi necessário simplificar o processo ao máximo, selecionando um conjunto de conteúdos do PNEF, e tentando em todo o instante criar e incutir um clima mais descontraído, e, ao mesmo tempo, desafiávamos os alunos menos recetivos à dança e que poderiam influenciar outros a não realizar as tarefas.

Assim sendo, o grande objetivo da matéria de ensino de ARE seria a realização de uma coreografia de dança contemporânea, com base em movimentos locomotores e não-locomotores. Numa fase inicial foi importante criar um ambiente positivo, e isso foi conseguido através da demonstração de um vídeo onde os professores estagiários dançavam uma coreografia, mesmo não sendo profissionais, acabando por se revelar uma boa estratégia de quebra do gelo perante esta matéria de ensino. No que toca à natação, apesar de só termos conseguido realizar uma aula, o objetivo passava por apresentar um conjunto de conteúdos que se pretendia abordar aspetos ligados com a subsistência dos alunos no meio, nomeadamente, a capacidade de se deslocar (sem grande ênfase nas técnicas) e respiração.

Atentando, assim, mais nos aspetos relacionados com as ARE, ao longo das aulas foram utilizadas estratégias como a revisão da matéria no início das aulas, onde eram lembrados os aspetos trabalhados na aula anterior. Mesquita & Graça (2011) consideram este aspeto fundamental, na medida em que permite ao professor realizar uma análise ao que os alunos compreenderam da aula anterior, fazendo-os, inclusive, lembrar alguns aspetos que possam ter ficado esquecidos ou esbatidos, e, ainda, permite fazer uma ligação entre os conteúdos que

foram aprendidos e que irão ser aprendidos. Nos momentos de aprendizagem de novos conteúdos, o docente recorreu maioritariamente à demonstração, num primeiro momento sem música, apenas contando os tempos, e em seguida experimentação com música. Mesquita & Graça (2011) afirmam que a demonstração pode ser uma ferramenta importante que proporciona aos alunos uma descrição visual e/ou verbal, facilitando a compreensão dos movimentos. Outro aspeto fundamental, é que dado o contexto da turma, os *feedbacks* foram um aspeto que era fundamental ter características positivas e, quando necessário terem uma conotação corretiva, foram feitos de forma suave, para não criar desinteresse pelos alunos.

Justificação e Análise do Modelo utilizado

No panorama em que vivemos, vários autores têm colocado em causa a utilização do MID para a abordagem de diferentes matérias de ensino. Contudo, existem evidências de que o MID pode ser uma estratégia viável a adotar, sobretudo numa fase primordial do processo. Um estudo publicado por Amado, García-Calvo, Marreiros, Lopez-Chamorro & Villar (2015), procurou comparar os efeitos do MID (o processo mais centrado nas decisões/ações do professor) e do Modelo de Questionamento Criativo (MQC) (alunos criam as próprias coreografias e movimentos) relativamente aos conteúdos de ensino e respostas emocionais dos alunos, durante 12 sessões. Os resultados demonstraram que, sobretudo numa fase inicial, o MID parece desencadear reações mais positivas numa fase inicial tanto ao nível da aprendizagem dos conteúdos, assim como, as respostas emocionais. Os autores acreditam que o facto de os alunos terem que criar um conjunto de passos por si só, numa fase inicial pode desencadear um processo inibitório, pela pressão dos pares. Tendo em conta o tempo e as características da turma, pareceu-nos que o MID seria a estratégia mais viável para a turma ser intervencionada.

Outros aspetos que pesaram na escolha deste modelo para abordar esta UD, baseou-se na pouca experiência, sendo que grande parte desta advém apenas dos dois ciclos de estudos do ensino superior. Metzler (2017) refere que um dos parâmetros que se deve ter em atenção na seleção do MdE são as experiências e confortabilidade do professor perante o conteúdo que vai abordar. Obviamente que, perante um contexto mais “desconhecido” será mais fácil para o professor optar por uma estratégia em que consiga ter um maior controlo das diferentes dinâmicas do processo. Este autor ainda refere a importância dos aspetos motivacionais como fator a ter em conta na seleção dos modelos. Por isso, tendo em conta a posição dos alunos perante a matéria de ensino de ARE, optamos por abordá-la neste espectro temporal e não noutra.

Visto que o grupo de disciplina de EF da EB23EBC define um conjunto de matérias que devem ser consideradas no planeamento anual, não poderíamos optar apenas por uma matéria de ensino neste período. A natação é encarada como um elemento fundamental para abordar nas turmas desta escola, pois considera-se que os alunos (que residem nos espaços adjacentes à escola) não experienciam o meio tanto quanto desejável. Por isso, é importante transmitir-lhes vivências e ferramentas que lhes permitam permanecer em segurança no mesmo.

Fazendo uma análise geral, consideramos que as estratégias e decisões tomadas surtiram o efeito pretendido, apesar dos constrangimentos que foram surgindo. Remetendo esta análise, sobretudo à matéria de ARE (pelos motivos supramencionados), pareceu-nos que conseguimos integrar e envolver todos os alunos dentro das dinâmicas de aula. Um exemplo prático desta situação é de que todos, sem exceção, quiseram fazer parte do processo participando na coreografia final onde, mesmo com o conhecimento da filmagem da mesma, não se inibiram.

Considerações-chave

- Ahamos positiva a adoção de diferentes modelos de ensino para abordar as diferentes matérias de ensino;
- A adoção de determinado MdE foi sempre feita com base num conjunto de questões provenientes de uma análise do contexto e num conjunto de evidências científicas que indicavam que este era indicado para abordar a matéria de ensino em questão;
- As experiências obtidas pela aplicação de cada modelo permitiram o nosso leque de ferramentas ficasse mais apetrechado;

2.3.4. Regras de Funcionamento da Aula

Metzler (2017) refere a importância da definição de regras básicas de funcionamento das aulas na criação de um clima de aprendizagem positivo para os alunos. É através deste tipo de regras que o professor consegue garantir maiores condições de segurança, maiores índices de eficiência ao longo do processo, assim como, encontra nestas regras um auxiliar na regulação do clima de afetividade ao longo das aulas. Em cada UD, existiam regras específicas, sobretudo ligado às questões de segurança, como por exemplo, no caso da ginástica, a questão das ajudas (deve estar sempre pronta, mesmo que o aluno se sinta confortável a fazer o elemento), arrumação do material (todos intervinham e ninguém saía). Outro caso que envolvia um pouco mais de perigo, era no voleibol, a questão de montagem/desmontagem dos postes.

Quanto a regras mais gerais de funcionamento da aula, começando pela pontualidade, os alunos deviam estar no máximo 5 minutos após o toque de entrada, preparados para realizar as atividades (equipados com a indumentária adequada). Note-se que, nesta turma, os alunos não tinham aulas nos blocos precedentes o que não lhes conferia margem para exceder esses 5 minutos. Não era possível os alunos utilizarem adornos como brincos, pulseiras, entre outros,

que colocassem a sua integridade ou a dos outros em risco. Era importante, ainda que, os cabelos estivessem apanhados, assim como, as unhas curtas. Qualquer tipo de impossibilidade de realização da aula, deveria ser acompanhada de uma justificção que impedia de realizar a aula.

Quantos às dinâmicas de aula, uma das mais importantes que os alunos deveriam ter consciência é de que, sempre que o professor apitava uma vez, significava que os alunos deveriam parar no seu lugar e escutar as informações que iriam receber. No caso de existirem dois apitos, significava que tinham que rapidamente se juntar perto do professor, pelos mesmos motivos. Em nenhum momento era possível que os alunos pudessem brincar com a bola quando houvesse paragem para o professor falar, assim como, era expressamente proibido pontapear bolas de outras matérias de ensino (voleibol, basquetebol, etc.). Por fim, a dinâmica de montagem dos espaços de aula ficava a cargo dos professores, sendo que, antes de se iniciar a aula esta já estava preparada. Aarrumação do material era feita por todos os elementos da turma, sem exceção, constituindo sempre uma tarefa que está incluída no tempo do plano de aula. Por fim, resta referir que os alunos que não realizavam a aula, tinham um conjunto de tarefas que lhes seriam delegadas, como já mencionado anteriormente.

Fazendo um balanço geral, consideramos que estas regras prestaram um contributo muito positivo na dinamização das aulas, não só ao nível da eficiência e da segurança, mas inclusive na influência sobre clima de afetividade. Todas estas regras foram transmitidas na primeira aula do ano letivo, pelo que não era possível os alunos desconhecerem estas regras, sabendo ainda quais as consequências para o incumprimento das mesmas.

2.3.5. Processo de Avaliação dos Alunos

O processo de avaliação dos alunos é um dos momentos-chave no que concerne ao PE-A. A National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (1995), citado por Lund e Veal (2013, p.4), definem avaliação como “(...) o processo de reunir evidências (recolher dados escritos) sobre aquilo que o aluno aprendeu... e, com base nessas evidências, realizar inferências”.

Metzler (2017) defende que o processo de avaliação deve iniciar-se durante o planejamento das UD's, sendo que existem um conjunto de critérios que a estruturação deste processo deve corresponder, entre os quais: i) definir que objetivos e metas de aprendizagem a avaliar; ii) definir que tipo de instrumento adotar para avaliar; iii) quando avaliar; iv) quais os procedimentos a adotar na condução dessa avaliação.

Um dos desafios que se coloca no processo de avaliação é o cariz subjetivo da mesma. Existe uma grande influência das percepções, concepções e socializações antecipatórias (interações com outros professores) que colocam alguma subjetividade na hora de avaliar. Qualquer tipo e instrumento de avaliação fornecem-nos dados quantitativos ou qualitativos, contudo a interpretação dos resultados pode ser diferente para cada professor, sobretudo quando falamos de qualidade (Metzler, 2017; Moura, Batista e Graça, 2018).

A avaliação pode apresentar diferentes funções entre as quais, a avaliação para recolher e analisar informação para documentar o que os alunos aprenderam num determinado tempo (*Assessment*), ou, determinar o custo ou valor de determinada informação (Metzler, 2017). Lund e Veal (2013), corrobora esta afirmação acrescentando que a avaliação pode ser utilizada em diferentes momentos, ao longo do processo, em que o professor analisa a informação e ajusta as estratégias, ou no fim do processo, para atribuir uma qualidade ou nota final. Ambos

os momentos devem estar interligados e são fundamentais pois, para chegarmos a uma nota final deve analisar-se todo o percurso (Lund & Veal, 2013; Metzler, 2017).

Existem um conjunto de preocupações a ter na estruturação e realização do processo de avaliação. Mitchel, Oslin e Griffin (2013, p.42-45) estabelecem um conjunto de cuidados a ter para garantir a qualidade e eficácia da avaliação. Uma das premissas que estes autores colocam é exatamente que a avaliação deve, não só ser regular, mas também ser uma extensão da instrução, para não se perder demasiadas informações que, por sua vez, poderiam ser úteis na definição de estratégias a adotar. Outro aspeto que se prende com a qualidade e eficácia da avaliação é a sua autenticidade perante os objetivos instrucionais propostos. Isto quer dizer que existe a necessidade de que, se trabalhamos segundo um quadro de referência, a avaliação e respetivos instrumentos devem estar congruentes com o mesmo (Graça & Mesquita, 2011; Lopes, 2015; Lund & Veal, 2009).

Ainda no capítulo da avaliação, o professor tem que ter em conta que existem um conjunto de domínios de aprendizagem: o domínio cognitivo, domínio sócio-afetivo, domínio psicomotor. Quando comparado com outras disciplinas presentes no currículo, a EF apresenta um grau de dificuldade maior no processo de avaliação, na medida em que, para além das componentes cognitivas e sócio-afetivas (que podem ser mais evidentes noutras disciplinas), esta envolve a avaliação da performance motora. Metzler (2017) afirma que cada um deles diz respeito a diferentes competências que os alunos podem adquirir. O mesmo autor diz que, os domínios são interdependentes e, numa situação de aprendizagem, mesmo que o enfoque seja num determinado domínio, os restantes servem de auxílio ou complemento ao “principal”.

Lund e Veal (2013) partilham desta visão de que existe interação constante entre os três domínios, contudo alerta que em EF os alunos devem desenvolver sobretudo o domínio

psicomotor. Estas autoras acrescentam, ainda, que se não ocorre desenvolvimento do domínio psicomotor, a nossa disciplina deixa de fazer sentido no currículo.

Por fim, no PE-A existem diferentes tipos e *timings* de avaliação, sendo eles: i) Avaliação Diagnóstica; ii) Avaliação Formativa; iii) Avaliação Sumativa. Passamos agora a definir os três tipos de avaliação supramencionadas, explicando e refletindo sobre como é que foi realizado esse processo durante a prática letiva.

a) Avaliação Diagnóstica

No que toca à avaliação diagnóstica visa recolher um conjunto de informações sobre o contexto para orientar, organizar e auxiliar a tomada de decisão do professor no PE-A, permitindo atribuir características e níveis de aprendizagem à turma. (Lund & Veal, 2013; ME, 2001; Prudente, 2014).

Como podemos comprovar no PNEF (ME, 2001, p.25), deve existir numa fase inicial do ano letivo, um momento em que se realize a avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino, procurando determinar as potencialidades e necessidades em cada uma delas. As avaliações decorreram durante o primeiro período letivo o que permitiu ir ajustando o processo ao longo do tempo. Resta acrescentar que, as nossas avaliações diagnósticas foram sempre auxiliadas por um meio audiovisual (câmara) para que pudéssemos rever as situações e retirar uma maior quantidade de informações e ilações sobre os alunos. Estas avaliações diagnósticas tiveram como principal ênfase recolher informações do domínio psicomotor dos alunos.

Posto isto, para a avaliação inicial da UD de JDC-I os alunos foram divididos em equipas de 5, realizando, depois, jogos de futebol e basquetebol (ambos filmados) com a duração de 10 minutos. Mais tarde, com recurso ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) de Oslin, Mitchell & Griffin (2013) (Anexo 4), foram analisados os níveis de jogo dos

alunos com base em premissas ligadas ao contexto tático de jogo, incluindo os comportamentos sem bola, as habilidades com bola, e a forma como estes adequam a habilidade ao contexto emergente de jogo (tomada de decisão). Escolhemos este instrumento pois é muito recomendado por autores de referência como Graça, Mesquita, Oslin, Mitchell e Griffin, para a avaliação dos alunos quando intervencionados através do TGfU (neste caso, como parte integrante do MEC). Este instrumento permite aferir o nível de jogo dos alunos com base em critérios como: tomada de decisão; execução das habilidades (*skills*); ações de suporte (sem bola); envolvimento no jogo. Com base nos resultados obtidos através destes critérios podemos aferir a performance em jogo dos alunos. Parece-nos então evidente que este instrumento está de acordo com aquilo que é o quadro de referência sobre o qual iríamos trabalhar e intervir nos alunos. O aluno poderia evidenciar até bons índices de capacidade técnica, mas é-nos mais importante perceber a contextualização e eficiência da ação técnica. Foram, ainda, recolhidas informações com recurso à Acelerometria e o Método de Amostragem do Tempo Momentâneo, que permitem analisar a percentagem de tempo em AFMV.

Para a avaliação diagnóstica da UD de Ginástica e Atletismo (saltos), foi contruída uma ficha de avaliação teórico-prática (Anexo 6) para ambas as matérias de ensino. As fichas continham um conjunto de elementos que os alunos tinham que realizar, onde em cada um deles era possível atribuir um valor de 0 a 4/5 (0 – não realiza e 4/5 – realiza muito bem), consoante o número de componentes critério que os alunos conseguissem colocar na execução da tarefa. As componentes critério que foram adotadas para a construção da grelha de Ginástica foram as diretrizes apresentadas por Araújo (2013), enquanto que, para o Atletismo (Saltos), recorreu-se ao projeto *Mega-Sprinter* (conjunto com a Direção Geral da Educação) que contempla o Dossier do Professor da FPA (2012). No caso específico da Ginástica, tínhamos a questão das ajudas que, quando utilizadas, levavam à retirada automática de um ponto, sendo esta realizada pelo professor. Quanto aos saltos do Atletismo, os alunos foram filmados a

executar os elementos que foram selecionados, em situações adaptadas. Para ambas as matérias de ensino, foram selecionados conteúdos que estavam de acordo com as orientações do PNEF (ME, 2001), e que, para o caso da Ginástica, tivemos: i) Solo: Rolamento à frente e à retaguarda, avião, apoio facial invertido, ponte e roda; ii) Aparelhos: Salto de vela, engrupado, carpas de pernas abertas e unidas. Em relação ao Atletismo (saltos) foram abordados todos os elementos pertencentes a esta disciplina, exceto o salto com vara, por não estar presente no programa e, inclusive, por motivos logísticos.

Após a recolha de informação foi possível introduzir os alunos nos diferentes níveis de aprendizagem, consoante o número de componentes critério que atingiam no total, colocávamos o aluno no nível Introdutório, Elementar ou Avançado. Com a observação dos vídeos também foi possível recolher outro tipo de informações mais específicas que iriam mais tarde auxiliar no planeamento das situações de aprendizagem. Tendo em conta o que já foi referenciado, a metodologia de avaliação, e a dinâmica da mesma, deve estar perfeitamente enquadrada com as informações que queremos obter. Consideramos que esta opção foi positiva pois correspondeu aos aspetos que pretendíamos aferir e, visto que, em ambas as matérias de ensino, a qualidade dos elementos/saltos está dependente, exclusivamente, das capacidades do executante, a opção por analisar as tarefas com base em componentes critério justificou-se.

Relativamente à UD de Voleibol e Atletismo (Corridas), foi criada uma grelha para o voleibol com o objetivo de aferir um conjunto de informações sobre determinados elementos fundamentais para o jogo (Anexo 7). A seleção desses elementos, assim como as informações que permitem ajuizar a qualidade (i.e., componentes critério), foi feita com base nas orientações do PNEF (ME, 2001), sendo eles: passe, remate, serviço, receção, bloco, posicionamento e deslocamentos. A observação dos alunos foi feita em situação de jogo (filmada) 3x3 e 4x4. A razão pelo qual optamos por uma situação 3x3, serviu para que os alunos contactassem um maior número de vezes o objeto móbil, permitindo ter uma noção mais apurada da qualidade

das ações dos alunos. Quanto à definição dos níveis de aprendizagem em que se encontravam os alunos, cada parâmetro da grelha tinha uma avaliação de 0 a 4 (0 – não realiza; 4 – realiza muito bem), em que no fim possibilitava enquadrar os alunos num determinado nível (Introdutório, Elementar ou Avançado).

Consideramos que o objeto utilizado para realizar a avaliação diagnóstica dos alunos foi ao encontro daquilo que perspetivamos e procurávamos obter, no sentido em que havia um enquadramento com os desígnios do modelo a utilizar e a sua rentabilidade.

Em relação à UD de ARE e Natação, foi criada uma ficha de registo para a matéria de ensino de ARE (Anexo 8). Inicialmente, iria ser realizado o mesmo para Natação, contudo, alguns imprevistos ocorreram e somente foi lecionada a última aula planeada. Voltando à questão da ARE, visto o curto espectro temporal, ficou definido à partida que a avaliação dos alunos iria ser baseada numa coreografia criada pelos professores estagiários do nosso núcleo de estágio, no âmbito da UC de Didática da Educação Física IV. Esta coreografia com base em dança contemporânea, tinha por base alguns movimentos locomotores e não-locomotores que estão presentes nas orientações do PNEF (ME, 2001). Através destes pressupostos foram definidos, com base em três “máximas” da dança apresentadas por Batalha (2004) (Corpo, Espaço, Ritmo), um valor de 1 a 3, em que o 1 simbolizava um nível Introdutório, o 2 um nível Elementar e o 3 um nível Avançado. Consideramos que a ficha construída apresentou como uma ferramenta útil para o início do PE-A.

b) Avaliação Formativa

Relativamente à Avaliação Formativa, segundo Ribeiro (1999), citado por Oliveira (2013), passa por “(...) determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar uma solução”. A avaliação formativa tem um foco

maior naquilo que é a aprendizagem do aluno e não a determinação de uma nota final, pois permite ao professor obter um *feedback* sobre o estado de aprendizagem do aluno e se as suas situações estão a surtir efeito, antes que seja demasiado tarde. (Lund & Veal, 2013; Metzler, 2017).

Quanto à aplicação deste tipo de avaliação ao longo do ano letivo, foram colocados em cada plano de aula, um espaço dedicado à colocação da avaliação formativa que era preenchido no fim das sessões. Houve a intenção de tornar a avaliação o mais sucinta e simples possível, para reduzir tanto quanto possível a subjetividade associada ao processo de avaliação. Assim sendo, foi elaborada uma grelha onde para cada aluno era atribuída uma nota (1 a 5) em relação desempenho psicomotor e ao desempenho sócio-afetivo (Anexo 9). Para aferirmos o desempenho psicomotor dos alunos, tínhamos em conta as capacidades demonstradas ligadas diretamente às tarefas e, para o caso da dimensão sócio-afetiva, com base nos parâmetros da grelha de avaliação sumativa fornecida pela EB23DEBC para as questões das atitudes e valores fazíamos uma média final.

Relativamente à componente cognitiva, realçamos que este estava aliado à componente psicomotora, onde foram utilizadas estratégias como o questionamento para perceber a evolução dos alunos ao longo. Apesar de recorremos muitas vezes ao questionamento ao longo das aulas, e noutros momentos, como no caso específico do MEC os desempenhos de determinadas funções estimulavam e solicitavam capacidades cognitivas aos alunos (por exemplo, conhecimento de regras).

Algo muito importante a destacar pela utilização desta estratégia foi o controlo que esta ferramenta possibilitou obter sobre o PE-A. Outro aspeto muito positivo foi o facto de que, nas fases finais de cada período letivo, as recolhas destas informações permitiram perceber as

oscilações e evoluções dos alunos ao longo do tempo, contribuindo para uma avaliação sumativa mais justa, apurada e sustentada.

c) Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, segundo Ribeiro (1999), citado por Oliveira (2013), “(...) pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino”. Partilhando da mesma visão, Lund & Veal (2013) afirmam que o grande propósito da avaliação sumativa é determinar uma nota (justa) para cada aluno.

Algo muito frequente na disciplina de EF é que, muito próximo do momento de atribuir uma nota, ocorra uma avaliação final que permite depois fazer uma comparação com a avaliação diagnóstica realizada no início da UD, percebendo o ponto de partida e o ponto de chegada. Algo que foi tido em conta para a avaliação sumativa é de que não nos podemos cingir a esses momentos únicos para atribuir uma nota final, pois estaríamos a perder uma imensidão de informações e colocaríamos em causa a integridade da avaliação realizada.

Posto isto, tendo em conta os diversos domínios de aprendizagem dos alunos, a EB23DEBC, por via do grupo de EF, definiu os seguintes parâmetros de avaliação:

Tabela 3 - Parâmetros para a avaliação sumativa fornecida pela EB23DEBC.

Domínios	Conotações e Parâmetros
Componente Motora e Componente Cognitiva (70%)	65% Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério 5% Testes escritos, questionários, fichas, relatórios

Componente Sócio-afetiva (30%)	10% responsabilidade, 10% autonomia, 5% intervenção, 5% sociabilidade
--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

É possível perceber no anexo 10 como é efetivada a atribuição das notas para a avaliação sumativa, com recurso a uma grelha de avaliação facultada pela escola aos professores.

Tendo em conta a panóplia de tarefas que o professor tem que realizar, este é sem dúvida um dos mais difíceis. Existe uma grande preocupação por parte do docente para não cometer injustiças, pois, por mais que se utilizem diversas formas de controlo do processo de aluno, existe sempre um cariz subjetivo, o que causa alguma insegurança. Por isso, desde cedo ficou evidenciado, que o momento de atribuir uma nota final requer muita ponderação, tempo, reflexão e autoquestionamento. É necessário fazer um *flashback*, analisar a avaliação formativa e observações que possam ter sido anotadas, tudo aquilo que possa auxiliar o professor a tomar a opção mais justa e enquadrada com cada caso.

Considerações-chave

- Em primeira instância referir que, dado os condicionalismos evidenciados, não foi possível fazer uma avaliação inicial em todas as matérias de ensino;
- A avaliação dos alunos foi sempre um processo contínuo, tanto através das avaliações formativas, assim como, com as observações e registos retirados sobre as aulas;
- Os instrumentos utilizados estiveram congruentes com o quadro conceptual que definimos para o PE-A dos alunos;
- O processo de avaliação é sempre um processo moroso que requer muita ponderação, reflexão e consideração por diversos fatores e indicadores recolhidos;

- O recurso aos meios audiovisuais permitiram que o professor pudesse analisar e avaliar com maior pormenor e tempo o PE-A;
- Denotamos que apesar de utilizarmos instrumentos adequados, não é possível fugir completamente do cariz subjetivo das avaliações, sobretudo no que toca a medir “qualidade”.

2.3.6. Estratégias de Ensino

2.3.6.1. Plano de Aula

O plano de aula é uma das ferramentas mais solicitadas ao longo do PE-A e caracteriza-se por conferir às ideias do professor uma estrutura, organização e dinâmica da aula, devendo estar fortemente alinhado com os objetivos e parâmetros definidos (Metzler, 2017). À semelhança de outros planeamentos, de nível mais macro, realizados (i.e., planeamento anual, UD, etc.) deve ser tido em conta um determinado grau de flexibilidade e adaptabilidade, como forma a dar resposta a acontecimentos imprevisíveis (Quina, 2009).

Metzler (2017), define um conjunto de componentes que devem estar contempladas num plano de aula, entre as quais destacamos: i) uma breve descrição contextual; ii) objetivos; iii) Procedimentos e gestão de espaço e tempo; iv) Situações de Aprendizagem (com variantes e progressões); v) Apresentação e Estrutura da Tarefa; vi) um espaço para a avaliação; vii) um espaço de reflexão e/ou observações. Todos os aspetos foram tidos em conta na construção dos diversos planos de aula (Anexo 11). Quanto à estrutura do nosso plano de aula (Anexo 11), foi baseado naquele que é considerado “(...) o mais comum (...)”, o modelo tripartido (Quina, 2009, p. 81; ACSM, 2018). Este modelo estrutura o plano de aula em três momentos, para além da fase apresentação dos objetivos gerais, sendo eles: parte inicial, ligada a uma fase de aquecimento (*warm-up*); parte intermédia (ou fundamental), ligado aos exercícios de

desenvolvimento de conteúdos de ensino (*conditioning and/or sports-related exercise*); parte final (ou culminante), relativo a uma fase de retorno à calma e um trabalho de flexibilidade (*cool down and stretching*). Com base nestes pressupostos, iremos agora proceder à explicação sobre o processo de construção e operacionalização do nosso plano de aula.

O plano de aula criado para o PE-A procurou não só corresponder a este conjunto de premissas, mas sobretudo, que simples, curto e esclarecedor/percetível, visto que, se necessitássemos de recorrer ao mesmo, rapidamente percebíamos o ponto de situação.

Na sequência do que vem sendo referenciado ao longo do relatório, houve a necessidade de ter em conta os acontecimentos imprevisíveis, como por exemplo, o clima, sem que houvesse a possibilidade de utilizar espaços cobertos de aula (leia-se, ginásio). Neste sentido, estavam pré-definidos para cada UD, alguns planos de aula B, que envolviam utilizar espaços alternativos de aula, salas de informática ou outros, onde estavam preparados *Quizzes* interativos, onde os alunos através dos seus *smartphones*, respondiam a perguntas sobre as matérias de ensino. Seria possível ainda recorrer às tecnologias para desenvolver trabalhos de grupo sobre alguns conteúdos.

De uma forma geral, olhamos para a estruturação e organização do nosso plano de aula como um instrumento que contribuiu para a rentabilização do processo. Fazendo uma análise aos planos, percebemos que o cunho pessoal do plano, por vezes, podem tornar o processo muito rentável e esclarecedor para quem o criou, mas tem efeitos contrários para outros professores que o queiram aplicar, pois serve como um conjunto de *guidelines* para o professor em que grande parte das ações não aparecem descritas (Metzler, 2017).

Parece-nos que os planos de aula estavam munidos de alguma flexibilidade e adaptabilidade, sendo que, mesmo que essa adaptabilidade não fosse suficiente (i.e., quando as condições climáticas se alteravam repentinamente), haveria sempre o plano B, que vinha

colmatar essas eventualidades. Ainda sobre este parâmetro de flexibilidade e adaptabilidade, os planos de aula nunca estavam preparados para os 45 ou 90 minutos exatos, visto que, foram sempre tidos em conta os momentos de transição, de início de aula (tendo em conta os tempos de tolerância e/ou outro tipo de informações que necessitasse de ser transmitida) e, ainda, tempos finais de aula.

Uma das grandes aprendizagens que surgiram ao longo do processo foi de que, nem sempre o planeamento consegue ser cumprido à risca. Ocasionalmente, surgem momentos em que se tem de alterar o plano de aula *in actu*, como por exemplo, reduzir ou aumentar a duração do tempo da situação de aprendizagem, consoante as informações que vão surgindo do contexto (Metzler, 2017). Evidentemente que é necessário que o docente deve ter alguma sensibilidade e capacidade de análise do contexto e, por vezes, consoante o domínio da matéria de ensino, sendo algo que se vai apurando com o a experiência adquirida.

2.3.6.2. Funções de Ensino

O professor durante o PE-A possui um conjunto de premissas sob o qual deve controlar a sua ação. Para as nossas aulas foi realizada uma adaptação dos pontos de vista de Pièron (1982) e Carreiro da Costa (1995), fornecidos pelos docentes da unidade curricular de Pedagogia do Desporto, no âmbito da nossa Licenciatura em Educação Física e Desporto pela UMa. Assim sendo, foram definidos cinco premissas ou funções de ensino que foram tidas em conta na preparação e dinamização da aula por parte dos professores, entre as quais: i) Apresentação de Conteúdos; ii) Organização da Aula; iii) Feedbacks; iv) Afetividade; v) Observação Silenciosa. Quina (2009) determina a este conjunto de funções como técnicas de intervenção pedagógica. Antes de passarmos à descrição de cada um deles e qual a sua função no PE-A, queremos realçar que foi com base nestas funções que foram realizadas as reflexões

de todas as aulas, assim como tiveram um papel importante na construção de um dos instrumentos utilizados para a atividade de Assistência às Aulas (Capítulo II, ponto 2.5).

Começando pela apresentação de conteúdos, esta função de ensino diz respeito, sobretudo, às capacidades do professor de transmitir/comunicar as informações de acordo com a pertinência, tempo/momento, método de apresentação e colocação perante o espaço e a turma. Esta função de ensino visa a clarificação do objetivo da aula, onde é possível, ainda, realizar uma ponte com a(s) aula(s) anterior(es), possibilitando que os alunos se mantenham conectados com todo o processo que vem sendo desenvolvido (Rosado & Mesquita, 2011; Siedentop, 1991). As informações sobre determinadas situações de aprendizagem estão também enquadradas neste parâmetro, através da exposição dos objetivos gerais e específicos, assim como dinâmica das mesmas. Tentámos ao longo do processo que a informação fosse clara, precisa e concisa, com uma linguagem acessível para os alunos, com o objetivo de manter os níveis de atenção altos. A própria colocação do professor deve ser feita perante o posicionamento dos alunos (não ter ninguém fora do campo de visão) ou dos elementos (p.e., o sol) (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2011).

Quanto às questões de organização da aula, percebemos que é uma atividade fundamental que tem como grande objetivo rentabilizar e garantir as condições mínimas de segurança, no processo de ensino aprendizagem (Quina, 2009). Assim sendo, é importante no planeamento e dinamização da aula arranjar mecanismos que permitam ir ao encontro deste pressuposto. Procurou-se ao longo do tempo explorar mecanismos de formações de grupos (tendo em conta o número e as relações interpessoais), definir sinais de começo/paragem ou reunião, preparação e distribuição do material de forma lógica e (se possível) antes de se iniciar a aula, gerir os tempos de aula, utilizando os tempos de transição para algum ajuste e, inclusive, arranizando mecanismos diferentes de controlar as presenças (Metzler, 2017; Quina, 2009). Uma boa organização pode garantir um melhor espaço de aprendizagem dos alunos, assim

como, libertar o professor para as tarefas ligadas aos *feedbacks*. Quina (2009) defende ainda que se devam estabelecer a automatização de algumas tarefas organizativas da aula, como por exemplo, a recolha do material no fim da aula por parte de todos os alunos. Por fim, destacar a necessidade de garantir os aspetos que se prendem com a segurança da tarefa, por forma a minimizar e prevenir os episódios de lesões.

Relativamente às questões de *feedback* podemos entender como um dos aspetos cruciais para o PE-A. A principal função deste é providenciar aos alunos informações sobre as suas ações ao longo do processo (Metzler, 2017; Quina, 2009; Rosado & Mesquita, 2009). Os *feedbacks* são considerados por estes autores o instrumento de maior relevo que os professores dispõem. Evidentemente que existem um conjunto de condições que permitem com que o *feedback* se torne mais ou menos efetivo. Ao longo das nossas aulas, procuramos que os *feedbacks* fossem, não só em grande quantidade, mas que também se centrassem na especificidade da tarefa, visto que *feedbacks* mais gerais (i.e., simplesmente “Boa!” ou “Não é assim”), podem indicar algo, mas não acrescentam informações pertinentes na aprendizagem do aluno (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2009). Procurou-se, também, dar primazia aos *feedbacks* positivos uma vez que estes podem aumentar os níveis de motivação do aluno e, indiretamente contribuir para um bom clima de afetividade (Metzler, 2017). Alguns autores como Metzler (2017) e Rosado & Mesquita (2009), olham ainda para o *feedback* interrogativo, como uma ferramenta importante no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, assim como, um mecanismo que permite ao professor perceber as aprendizagens do domínio cognitivo.

No que concerne ao clima de afetividade da aula, pode ser olhado como um aspeto fundamental na condução das dinâmicas de aula. Quina (2009) refere que o clima de afetividade que se vive durante uma aula pode afetar as dinâmicas de todo o processo de ensino aprendizagem. Este autor acrescenta ainda que, a grande maioria dos comportamentos de

desvio, surgem quando os alunos encontram um tempo sem atividade, normalmente, ligado às questões organizacionais da aula. A motivação é também um elemento fundamental pois coloca os alunos mais focados e conectados à tarefa, podendo-se aumentar através de *feedbacks* positivos, chamar os alunos pelo nome, evitar criticar os alunos, entre outras ações. Outra estratégia utilizada é a criação de momentos e grupos que fomentem a competitividade (saudável) durante a aula, visto que, normalmente, todo o aluno gosta de ganhar. Para isto, no entanto, é necessário estabelecer competição equilibrada, caso contrário, criam-se espaços para comportamentos desviantes e/ou desinteresse na tarefa.

Por fim, temos a observação silenciosa como uma ferramenta que permite ao professor monitorizar em segundo plano, os efeitos de todas as suas ações nas dinâmicas de aprendizagem dos alunos. É importante, por vezes, que o professor se “afaste” do centro de ação para perceber os efeitos das decisões que tomou. Metzler (2017) refere que é importante que o professor faça a gestão do processo durante as atividades, mas que, por vezes, se distancie um pouco, e, através da circulação (sempre à volta da turma) consiga retirar indicativos sobre as atividades de cada aluno (intervindo se necessário).

2.4. O PROJETO DO EFERAM-CIT

O projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir e transformar” (EFERAM-CIT), é um projeto de investigação associado ao MEEFEBS da UMA que vem ganhando reconhecimento, tanto interna como externamente. Este projeto conta com uma equipa de investigação que englobam pessoas de várias instituições de âmbito regional (UMA; Instituto de Administração da Saúde, Secretaria Regional da Saúde; Escola Superior de Enfermagem São José Cluny; LARSyS, Instituto Interativo de Tecnologias), de âmbito nacional (FCSH, Universidade da Beira-Interior; FMH, Universidade de Lisboa) e, ainda, de

âmbito internacional (Departamento de Psicologia da Universidade de Genebra, Suíça). Existe ainda uma equipa de colaboradores extensa, onde se enquadram ainda alunos do MEEFEBS, assim como, alguns ex-alunos e docentes do DEFD-FCS da UMa. Por fim, resta realçar o papel das escolas que estão diretamente ligadas ao projeto pelo facto de serem locais onde existem estágios pedagógicos do MEEFEBS, sendo elas: a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Escola Secundária Jaime Moniz, Escola Secundária Francisco Franco, Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Celebrou-se, ainda, um protocolo de cooperação entre a UMa e a Secretaria Regional de Educação no dia 06 de outubro de 2017.

Ao visitarmos o seu *website* (<https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>) podemos perceber que a equipa de coordenação científica define como um dos grandes objetivos “(...) promover um conjunto de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da Educação Física enquanto meio de transformação dos alunos”. O projeto ambiciona, por outras palavras, produzir investigação, conhecimentos e ferramentas que permitam dar resposta a um conjunto de problemáticas ligadas à melhoria da qualidade da atividade física e desportiva, através de uma Educação que fomenta a saúde, autonomia, criatividade, capacidade de socialização, tudo isto, na procura de formar pessoas com capacidades e competências que lhes permitam corresponder ao mundo contemporâneo. Com isto, o projeto do EFERAM-CIT procura desenvolver um conjunto de estudos no âmbito do estágio (e não só), que procuram dar resposta a 5 aspetos fundamentais:

- a) “Identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à Educação Física e à atividade física em geral”, ou seja, procurar criar mecanismos que permitam aferir o nível motivacional dos alunos perante a EF e AF, sendo que para isto, a equipa possui um questionário que permite aferir os níveis motivacionais dos alunos;

- b) “Descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolemia) e a saúde e bem-estar geral”, onde a equipa disponibiliza também um questionário que permite aferir um conjunto de informações de diversas dimensões (socioeconómica, hábitos de AF, de leitura, entre outros), que mais tarde auxilia no processo de caracterização da turma aos professores estagiários;
- c) “Desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de Educação Física a melhor individualizar a oferta educativa”, em que se procuram utilizar ferramentas, como por exemplo, os pedómetros e acelerómetros, que permitem ao professor aferir com maior exatidão um conjunto de informações sobre os alunos, possibilitando que este tome uma decisão mais fundamentada e adequada a cada aluno;
- d) “Avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno (i.e., o modelo de educação desportiva e o MdE das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos) na aprendizagem das atividades desportivas e na motivação para a Educação Física e atividade física em geral”, em que para além de preparar os professores para aplicação destes modelos alternativos de ensino, permitem obter dados e resultados concretos sobre os efeitos que os mesmos suscitam nos alunos;
- e) “Quantificar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo”.

Ao longo deste processo de estágio ficou muito bem vincado a importância deste projeto para a nossa área de atuação. A RAM apresenta-se como um espaço para fazer investigação no terreno, ou seja, testar e averiguar resultados concretos. Como pudemos comprovar pela Ação de Formação “A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas” ou pelos vários “Seminários Desporto e Ciência”, percebemos que a possibilidade de reunir várias equipas de campo com maior facilidade, levam a que se criem trabalhos de investigação muito interessantes e com dados concretos e resultados sustentados. É, ainda, fundamental perceber a oportunidade que reside nas turmas dos estagiários, na medida em que permitem à universidade ter um contacto mais direto e prolongado com o terreno, fornecendo maior consistência às investigações.

Este projeto vem fortalecer, ainda mais, o ponto de vista de autores como, Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando (2013, p. 64), que afirmam que a universidade “(...) é um polo de desenvolvimento por excelência (...) onde se aprende a dominar metodologias e instrumentos que permitam construir o futuro e nele ter sucesso”. Ou seja, existe aqui a possibilidade de os estagiários contactarem um maior número ferramentas e experiências que torna a sua formação muito mais enriquecida e ajustada aos contextos que irão enfrentar futuramente. Algo que é muito importante compreender é que, desde muito cedo, os coordenadores científicos deixaram muito claro que em nenhum momento se pretende que os alunos estagiários sejam meras peças reprodutoras no projeto. Os professores estagiários não são obrigados a adotar determinadas opções, pelo contrário, possuem autonomia suficiente para realizar investigação e contribuir para diferentes problemáticas ligadas à área da EF. Um outro motivo prende-se com o facto de que, se o contexto fosse muito fechado por parte da coordenação científica, correríamos o risco de nos esquecermos de um aspeto fundamental: os alunos que irão ser intervencionados.

Neste sentido, como já referido, o projeto permite contribuir com ferramentas e mecanismos de controlo de determinadas variáveis da área da EF. Todos estes foram previamente testados e validados em estudos que surgiram desde o início do processo. De forma a podermos dinamizar a nossa prática letiva, é possível aos professores estagiários utilizar estes mesmos instrumentos. Assim sendo, foram utilizados ao longo da nossa prática letiva, os seguintes:

- Questionários *online* para aferir dados ligados às condições socioeconómicas, hábitos de saúde, estilos de vida e informações de âmbito escolar, sobretudo ligado à EF;
- Questionário Sociométrico como preditor das dinâmicas e relações interpessoais;
- Baterias de testes de avaliação da Aptidão Física que comporta quatro testes propostos pelo Eurofit (Research CES., 1993) e três testes da bateria *Fitnessgram* (Meredith & Welk, 2007);
- Protocolo de avaliação da Composição Corporal proposto por Marfell et al. (2016);
- Questionário de avaliação da função cognitiva denominado *COGTEL* (*Cognitive Telephone Screening Instrument*) proposto por Kliegel et al., 2007);
- Utilização de instrumentos para a monitorização dos níveis de AF, como por exemplo, o Pedómetro (*Omron 3D Smart Sensor HJ-321*);
- Questionário de avaliação dos níveis motivacionais dos alunos perante a EF (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009);
- Quadro de estudos e investigações realizadas no âmbito da EF, com respetivos dados e resultados obtidos (por exemplo, modelos alternativos de ensino).

As informações obtidas pela utilização destes mecanismos permitiram dar forma à caracterização da turma e, respetivos alunos que a compõe, possibilitando que a nossa intervenção pudesse tornar-se individualizada. Foi ainda com base em alguns resultados obtidos que permitiram estruturar o planeamento anual, assim como, perceber os níveis de aptidão física e composição corporal que os evidenciavam numa fase primordial. Para operacionalização destes testes eram formadas equipas de campo compostos por 5 a 6 elementos, sendo que era obrigatório haver um *expert* na área, assim como, os restantes elementos que a compunham necessitavam de ter experienciado um momento de formação e preparação para os mesmos. Após a aplicação dos testes percebemos a eficácia de todo o processo, dado que em praticamente todos os casos, todos os testes foram concluídos numa sessão de 90 minutos. Estas informações estarão expostas no capítulo IV, ponto 4.2, referente à Caracterização de Turma.

Ainda com base no projeto do EFERAM-CIT, foi possível a utilização de instrumentos de monitorização dos níveis de AF, neste caso o Pedómetro. Este instrumento permite aferir diariamente o número de passos, distância (em km), dispêndio energético (calorias) e número de passos realizados em regime aeróbico (contabilizados após 10 minutos de atividade contínua). Este instrumento possui grandes vantagens, nomeadamente, o custo acessível, o fácil manuseamento e compreensão, assim como, não se torna um instrumento reativo, ou seja, não influencia as atividades do utilizador. Contudo, não permitem aferir qual o tipo de atividade que está a ser realizado, nem a intensidade, assim como, é impossível utilizá-lo no meio aquático. Não obstante, no contexto da EF tornou-se uma ferramenta de viável utilização para a quantificação dos níveis de AF dos alunos (Rodrigues et al., 2018).

Quanto à operacionalização do processo, os alunos utilizaram os pedómetros durante 7 dias, contabilizando assim, 5 dias úteis (2 deles correspondentes ao dia de EF) e 2 dias de fim de semana. A ACSM (2018) recomenda que os alunos obtenham entre 9000 a 12000 por dia,

para crianças e adolescentes entre os 6 e os 17 anos. Apesar das recomendações, para o caso específico desta turma, em nenhum dos dias se verificaram que os níveis de AF estivesse dentro dos níveis recomendados. Possivelmente isto poderá estar relacionado com o facto de estarmos a abordar as matérias de ensino de Ginástica e Atletismo (saltos) que exigem, geralmente menos deslocamentos. Relativamente aos restantes dias, os pedómetros indicaram que os alunos não possuem níveis adequados de AF. Não obstante, conhecendo os hábitos de exercício físico dos alunos, grande parte deles participam em algum tipo de AFD, o que pode indicar que estes não utilizaram os pedómetros durante a prática da mesma.

Quanto à aplicação do teste do COGTEL, procurou-se verificar a correlação entre os níveis de AF dos alunos e os valores mais altos obtidos no teste. Note-se que, apesar de se revestir de informação muito pertinente para uma melhor afirmação da pertinência da nossa área, estes dados não tiveram uma influência direta na nossa prática letiva.

De forma articulada com o projeto do EFERAM-CIT, e como já supramencionado, os alunos devem realizar uma investigação no âmbito do MEEFEBS com o objetivo de apresentar os resultados numa ação de formação (ver capítulo V). Estas ações de formações têm como público-alvo os docentes de EF de todas as Escolas da RAM (e de diferentes ciclos de ensino), treinadores, entre outros produtores de atividades ligadas à AF, com o intuito de criar um espaço de reflexão, partilha e debate sobre diferentes problemáticas ligadas à intervenção didático-pedagógica nas aulas de EF. Neste espaço ainda são convidados alguns *experts* das diferentes áreas para fornecerem vários pontos de vista, vários quadros de atuação e soluções, na procura de garantir uma melhor qualidade nas aulas de EF e, inclusive, as restantes atividades ligadas à AF.

Por fim, percebemos, deste modo, que o projeto do EFERAM-CIT é importante do ponto de vista de planeamento e controlo da prática letiva dos professores estagiários, mas,

ainda mais do que isso, é possível aos estagiários desenvolverem investigação na educação e colaborarem diretamente na recolha de dados para outras. No fundo, podemos olhar para o projeto como um dos principais motores impulsionadores do EP, pelo conjunto de contributos que fornece aos professores estagiários. Desta forma, a contribuição deste projeto reveste-se de capital importância no desenvolvimento das nossas habilidades e capacidades, enquanto futuros professores de EF.

2.5. ASSISTÊNCIA ÀS AULAS

2.5.1. Enquadramento

Uma das atividades durante o processo de EP é a Assistência às Aulas. O que se pretende com esta atividade é que se realizem, pelo menos, 20 observações aos nossos colegas estagiários, onde se transforma essa observação num relatório crítico. Segundo Reis (2011), a observação é uma ferramenta essencial para desenvolver e melhorar a qualidade da nossa intervenção no PE-A dos alunos. Este autor refere que a observação nem sempre tem de estar associada à avaliação do desempenho, mas pode ser um mecanismo para discutir e adquirir conhecimento. Constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança”. Através desta atividade de observação ao colega estagiário, podemos identificar um conjunto de situações, desde limitações aos aspetos mais positivos, por forma a evoluir de forma efetivar o processo pedagógico.

Numa fase inicial, as nossas principais preocupações foram perceber o que observar e como fazê-lo. Assim sendo, adotamos um conjunto de ferramentas (abaixo mencionadas) que, no nosso entender, iam ao encontro dos objetivos. É importante perceber que o instrumento Posto isto definem-se os momentos e condições de observação sendo que, é importante que no nosso caso, interessava um conjunto diversificado de contextos e situações, que permitissem

uma imagem tão completa quanto possível da prática letiva dos professores avaliados (Brooks e Sikes, 1997, citados por Reis (2011)).

Um aspecto importante a ter em conta é que, quando observamos e avaliamos algo ou alguém existe algumas vezes, um grau de subjetivismo associado, ou seja, existe a possibilidade de duas pessoas que utilizem o mesmo instrumento para a mesma situação, definam diferentes níveis ou pontuações (Lopes, 2015). Quanto mais aberto for o cariz da observação, maior subjetividade pode estar associada.

Visto que, durante este processo de estágio, o nosso núcleo de estágio aplicou algumas metodologias em simultâneo nas duas turmas que foram lecionadas, podemos enquadrar aqui que a observação ao nosso colega, por vezes, era uma forma de olharmos para os efeitos das nossas próprias tomadas de decisão e metodologias. Algumas vezes, através da observação pudemos observar uma metodologia sendo colocada em prática e identificar que efeitos e resultados é que se obtêm e, caso necessário, realizar alguns ajustes para a aprimorar.

Posto isto, definindo esta atividade de Assistência às Aulas teve como principais objetivos incrementar as competências de observação/análise, e a partir daí desenvolver a capacidade de reflexão crítica perante determinadas metodologias e estratégias utilizadas, contribuindo, ainda, para apetrecharmos o nosso leque de ferramentas pedagógicas e didáticas para a gestão do PE-A.

2.5.2. Metodologia

A atividade de assistência às aulas contemplou 23 observações de aulas de EF. Este processo foi adotado igualmente pelo colega estagiário. Por forma a podermos ter em consideração diferentes panoramas de intervenção e até mesmo equiparar as metodologias e atividades aplicadas à gestão do PE-A, consideramos ainda a observação de 4 aulas de um

professor experiente (baseado no critério: tempo de prática letiva). No que diz respeito às aulas do colega estagiário, tivemos em conta, diferentes ciclos de ensino, diferentes estabelecimentos de ensino (2.º Ciclo e 3.º Ciclo) e diferentes matérias de ensino (ainda que de forma aleatória neste componente). Assim, entre o núcleo de estágio da EB23DEBC foram realizadas 16 observações em aulas do 3.º Ciclo e 3 observações em aulas do 2.º Ciclo. Todas estas observações abarcaram um vasto leque de matérias de ensino.

Entre as 23 observações totalizadas, em 16 utilizou-se a ficha de observação e dispêndio energético. As restantes 8 tiveram em atenção, somente, a análise da AFMV dos alunos. Importa ainda frisar, que para a avaliação da AFMV utilizaram-se dois instrumentos distintos, mas em momentos simultâneos, nomeadamente, a acelerometria e o método de amostragem do tempo momentâneo (Siedentop et al., 2011). As recomendações internacionais apontam para uma percentagem de tempo ideal na ordem dos 50% da AFMV (APE, 2008; IOM, 2013). Ainda assim, Petrica (2003) salienta-nos, que alguns estudos realizados na última década, com sentido de caracterizam as aulas de EF neste aspeto evidenciaram valores até aos 30%, com a maioria dos quais a situar-se nos 15% a 20%. Deste modo, a pertinência desta observação e avaliação como um dos critérios de eficiência do professor na gestão no PE-A parece-nos merecedora da nossa consideração.

2.5.2.1. Instrumentos de Avaliação

Ficha de Observação

A construção de um instrumento de observação requer a consciência de alguns cuidados a ter, no sentido de torná-lo adequado àquilo que pretendemos avaliar, sendo que nesse sentido desenvolvemos debates para definir sobre que quadro de referência cingir-se-ia o nosso instrumento (Reis, 2011; Lopes, 2015).

Posto isto, a ficha de observação construída pelo NE a partir de uma adaptação das funções ensino do professor, propostas por Piéron (1982) e Carreira da Costa (1995), contempla 5 parâmetros, nomeadamente: 1) apresentação de conteúdos; 2) organização da aula; 3) *feedbacks*; 4) afetividade; e 5) observação silenciosa. Dentro de cada um destes parâmetros, existe uma *checklist*. Como tal, criámos uma escala quantitativa (1 = Não Satisfaz; 3 = Satisfaz; e 5 = Satisfaz Bem) para melhor sistematizar esta componente. Não querendo, no entanto, que o nosso instrumento de observação ficasse demasiado fechado, demos ênfase igualmente, a uma componente mais qualitativa. Assim, para cada um dos parâmetros mencionados, criou-se um espaço para anotações que fossem sendo alvo da nossa reflexão e/ou consideração no momento da observação. Como forma de perceber e refletir sobre as ações do professor durante as aulas, temos que perceber que impactos surgem nos alunos e por isso, elegemos, como já referido, o tempo despendido em atividade física moderada a vigorosa (AFMV) nas aulas de EF, como complemento à ficha de observação.

Acelerometria

Um dos instrumentos utilizados para a avaliação da AFMV foram os Acelerómetros (modelo WGT3X da *Actigraph*). Este aparelho permite uma medição objetiva da frequência, duração e intensidade dos movimentos correspondentes à AF praticada. Nas 8 aulas onde este indicador foi avaliado (AFMV), os acelerómetros foram colocados no início da aula em cada um dos alunos acima da anca no lado direito, ajustando-se aos mesmos através de um cinto elástico. A programação e a descarga dos dados foram realizadas com o *software ActLife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos. Todos os dados recolhidos com este instrumento realizaram-se nas aulas 90 minutos, tanto nas aulas do professor estagiário, como nas aulas do professor experiente. Importa ainda constatar, que o aparelho era programado apenas a partir do décimo minuto da aula até ao término da mesma.

Método de Amostragem do Tempo Momentâneo

O método de amostragem do tempo momentâneo, proposto por Siendentop et al. (2011), consiste num *snapshot* onde o observador verifica se o aluno se encontra ou não em AFMV. Este instrumento considera, para cada aluno, um registo com intervalos de 120 segundos durante 15 vezes (Anexo 13). Caso os alunos estejam parados (sentados, deitados ou de pé) no momento de observação é considerado um registo sedentário (N=Não); Por outro lado, se os alunos estiverem numa atividade que envolva dispêndio energético superior, como andar rápido, correr ou trabalho de força é considerado que o aluno está em atividade física moderada a vigorosa (S=sim). Este instrumento foi utilizado igualmente em 8 aulas de 90 minutos. Desde modo, cada aluno, de cada uma das turmas onde se realizou a observação, foi observado 60 vezes, dentro desta metodologia (i.e. 4 aulas do professor estagiário e 4 aulas do professor experiente).

Tratamento do Dados

Para o tratamento dos dados da ficha de observação foi utilizado o programa *Microsoft Office Excel* versão 15.0 e foram realizados os seguintes procedimentos: (1) análise descritiva para caracterizar o professor estagiário em cada um dos parâmetros associados às funções de ensino. Foram ainda consideradas a título qualitativo, todas as anotações e/ou observações recolhidas na ficha.

Por sua vez, para o tratamento dos dados decorrentes da acelerometria e do método de amostragem do tempo momentâneo foi utilizado o programa *SPSS* versão 23.0, e foram realizados o seguinte procedimento: (1) estatística descritiva para caracterizar o nível de atividade física nas aulas observadas. A aplicação da ficha do método de amostragem do tempo momentâneo proporciona uma discrepância entre o acelerómetro e a ficha de empenhamento motor, no que toca aos valores médios de tempo em AFMV alcançados. Com base na

comunicação e respetivo artigo apresentado por Pestana et al. (2019) na ACPC realizada este ano letivo, verificou-se, apesar da discrepância de valores, que existia uma correlação positiva entre os dois instrumentos, ou seja, quando o valor de tempo em AFMV aumentava com um instrumento, o mesmo se sucedia com o outro. Assim sendo, foi considerado a construção de uma reta de regressão estimada havendo, desta forma, a possibilidade de, através de uma equação, reduzir as diferenças nas médias do tempo em AFMV. Posto isto, com recurso à equação $Y=47,52+0,48(x)$, onde o valor de x é igual à percentagem da média de tempo em AFMV obtida pela ficha de tempo de empenhamento motor, é possível reduzir a margem de erro da ficha.

2.5.3. Resultados e Análise dos Dados

i) Resultados obtidos pela Ficha de Observação



Gráfico 1 - Análise geral dos parâmetros da ficha de observação.

O gráfico 1 apresenta-nos os resultados obtidos em relação a uma análise geral dos parâmetros. Para obtermos estes valores, foi realizado uma média de cada parâmetro avaliado (individualmente), em todas as 15 aulas observadas (12 do 3ºCiclo + 3 do 2ºCiclo). Este gráfico não nos representa as oscilações ao longo das aulas, nem diferencia a matéria de ensino

leccionada. Posto isto, existem um conjunto de conclusões que podemos recolher quando olhamos para este gráfico.

Neste primeiro gráfico percebemos que, de facto, existe um grande equilíbrio por parte do professor avaliado, na medida em que, não existem grandes diferenças nas médias obtidas por cada parâmetro, encontrando-se todos entre o valor 4 e 5. Contudo, como podemos verificar, existem 2 valores que claramente se destacam, a Afetividade e a Observação Silenciosa. Lopes et al. (2015) referem que “(...) as intervenções de afetividade do professor, no decurso da relação de ensino, são de assinalar porquanto desempenham um papel preponderante no estabelecimento do clima que deve reinar na classe”. Sendo que houve ambos os estagiários estiveram sempre presentes nas aulas de ambos, parece-nos que a proeminência relativa a este parâmetro reflete exatamente aquilo que aconteceu ao longo das aulas. A sensação que obtivemos ao observar as aulas é que, de facto, o professor conseguiu ao longo das suas aulas criar um clima relacional muito positivo interagindo com a generalidade da turma. Em nenhum momento o professor criticou ou ironizou algum dos alunos perante os colegas, tudo isso, criando uma envolvência muito grande nas aulas de EF e uma grande estima dos alunos relativamente ao professor. Sobre o parâmetro Observação Silenciosa, conseguimos perceber que o professor estagiário observa as suas aulas, procurando eventuais situações em que a sua intervenção seja necessária, sobretudo, na necessidade de dirigir um *feedback* ou gerir episódios de organização que estejam a impedir a dinâmica pretendida para a tarefa. Por outras palavras, destaca-se a capacidade do professor perceber quando deve intervir e, em caso de necessidade, apresenta uma boa e rápida capacidade de adaptar e readaptar o contexto de acordo com aquilo que pretende.

Verificando os seguintes gráficos (2, 3, 4, 5), percebemos que o professor que o professor avaliado, fruto do seu passado ligado aos JDC-I (nomeadamente, futebol), possui de níveis de performance maiores quando o assunto nos releva para esta matéria de ensino no

contexto escolar. O resultado que espelha esta situação é, sobretudo, na questão dos *feedbacks*, que aparecem em maior quantidade e estão dotadas de um cariz mais específico, quando comparado com outras matérias de ensino.

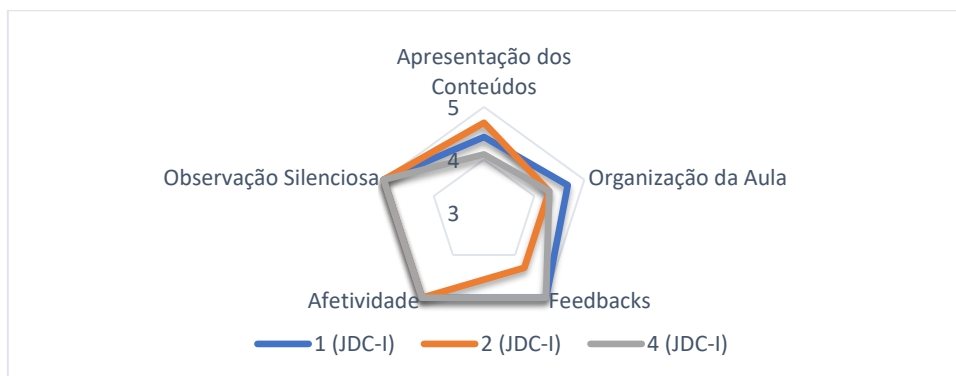


Gráfico 2 - Nível de desempenho nos JDC-I.



Gráfico 3 - Nível de desempenho na Ginástica e Atletismo (Saltos).



Gráfico 4 - Nível de desempenho nas ARE.



Gráfico 5 - Nível de desempenho no Voleibol e Atletismo.

Ainda sobre a aplicação desta Ficha de Observação, podemos realizar mais uma análise sobre a performance do professor, neste caso, em relação às aulas lecionadas ao 2.º Ciclo de Ensino. Como podemos observar no gráfico 6, existe um equilíbrio no que toca às componentes avaliadas pela ficha de observação, onde se destaca, novamente, os níveis altos da Afetividade que o professor consegue incutir nas suas aulas. Ainda a referir que as aulas estavam, do ponto de vista organizacional, muito bem organizadas, onde o professor esteve sempre pronto a intervir, quando o contexto assim o justificasse.



Gráfico 6 - Nível de desempenho nas aulas do 2.º Ciclo.

ii) **Resultados obtidos em relação ao tempo médio em AFMV da turma do colega estagiário**

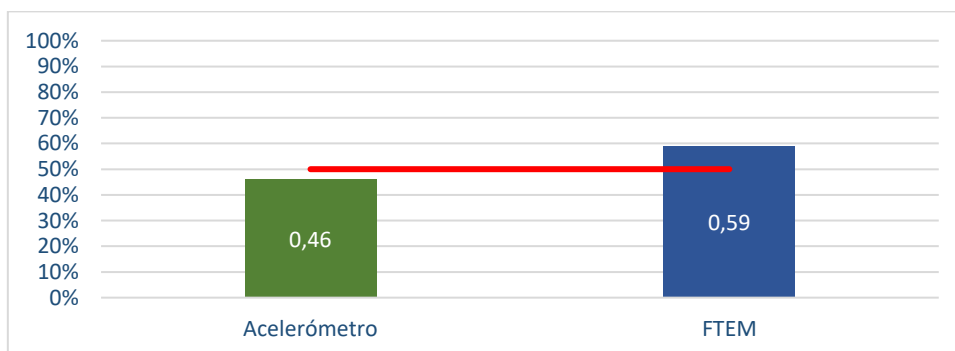


Gráfico 7 - Média de % de tempo em AFMV da turma do colega estagiário.

O gráfico 7 diz respeito ao tempo médio em AFMV, sendo que a linha laranja representa o valor recomendado pela APE (2008) e IOM (2013). Assim sendo, sendo o acelerómetro o *gold standard* para a quantificação dos níveis de atividade física, a análise dos níveis de tempo de empenho motor obtidos pela turma do estagiário basear-se-á segundo os seus resultados. Os valores presentes no gráfico, representam um valor médio retirado dos resultados obtidos por cada indivíduo, ou seja, é, no fundo, a média da turma.

Com recurso ao acelerómetro percebemos que a turma do estagiário apresenta valores ligeiramente abaixo dos valores recomendados de 50% para os níveis de atividade física numa aula de Educação Física. É de realçar que a aplicação destas observações com recursos a estes instrumentos foi durante a UD de JDC-I, que foi abordada através do MEC. Como já referido, anteriormente, o MEC contempla a junção entre o TGfU e o MED, sendo que, focando neste último, temos a aproximação do contexto de aula a um ambiente desportivo. Por conseguinte, existem ao longo da UD três momentos distintos: uma Pré-época, onde o processo e, respetiva tomada de decisão, está muito centrada no professor; uma Época, onde os alunos passam a ter um papel muito ativo na realização de algumas atividades, entre elas, organização dos dias de jornada; uma Pós-Época, onde se dá a preparação do evento culminante.

A aplicação dos instrumentos para a avaliação da percentagem de tempo em AFMV foram feitos num dia da Pré-Época e nas três jornadas realizadas na fase de Época. Como já referido, os valores obtidos pelo acelerómetro demonstram valores abaixo dos 50% de tempo em AFMV, contudo, este valor é influenciado pelos resultados alcançados na primeira jornada (ver gráfico 8, “jorn. 1”). Sendo que os alunos na fase de Época começam a ter um maior grau de autonomia, a organização da primeira jornada pode representar um desafio algo complexo para ultrapassar, sobretudo se for a primeira experiência com o MCJDCI. Tendo em conta este aspeto, podemos equacionar que, com os diversos episódios de organização ocorridos durante a aula, surgiram repercussões na percentagem de tempo em AFMV. Corroborando este ponto de vista, se olharmos para as restantes duas jornadas, os alunos obtiveram percentagens muito superiores, ambas acima dos 50% recomendados pela APE (2008) e IOM (2013), o que pode indicar que, de facto, pode ter havido menos dificuldades na organização que representaram níveis superiores de tempo em AFMV.

Contudo, se voltarmos a recordar o estudo supramencionado de Petrica (2003), que afirma que as aulas de EF por ele analisadas evidenciaram valores de até 30% de tempo de

AFMV, mesmo que analisemos o valor médio de todas as observações, este valor continua a ser superior à generalidade das aulas de EF. Este é, aliás, mais um resultado que vem comprovar que o MEC, quando bem aplicado, pode evidenciar maiores percentagens de tempo de AFMV, neste caso, quando comparados com a generalidade das aulas de EF.

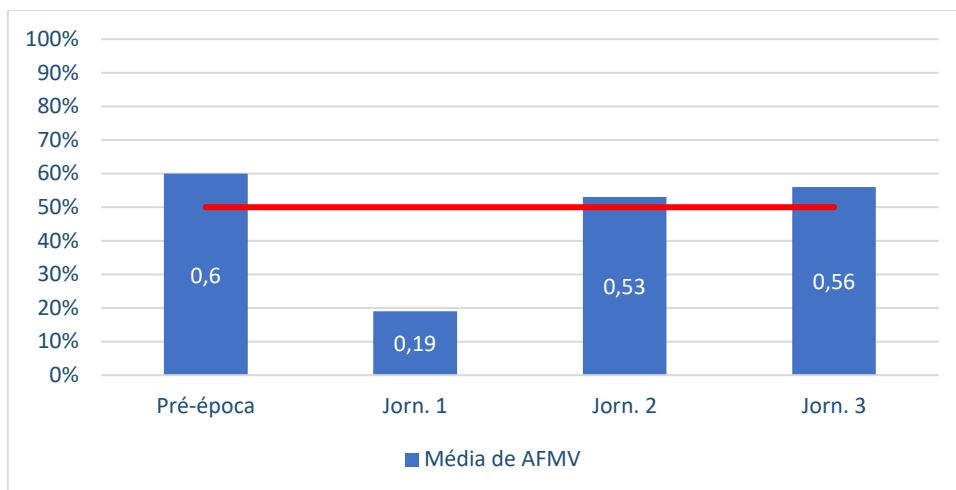


Gráfico 8 - Média de percentagem de tempo em AFMV nos 4 momentos, tendo em conta, o MEC.

iii) **Resultados obtidos em relação ao tempo médio em AFMV da turma de um professor experiente.**

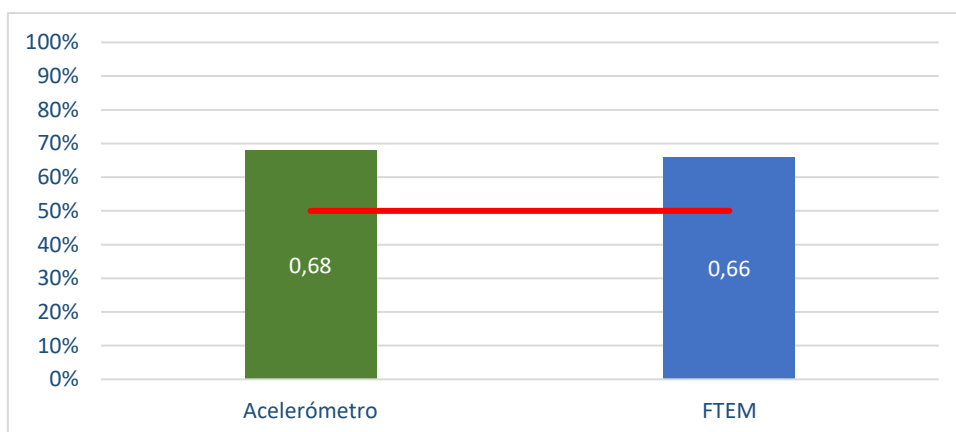


Gráfico 9 - Média de percentagem de tempo em AFMV na turma do professor experiente.

Passando agora à análise dos valores obtidos para a turma do professor experiente, realçamos que foram realizadas, também, quatro momentos de observação e aplicação dos

instrumentos de avaliação. A partir destes quatro momentos, foi determinado o valor médio de percentagem de tempo em AFMV dos alunos durante estas aulas. Assim sendo, segundo o gráfico 10 os alunos apresentam valores acima dos 50% recomendados pelas entidades supracitadas, estando inclusivamente perto do percentil 70. Podemos equacionar que estes valores conseguidos surgem fruto da experiência profissional do professor, como uma ferramenta que permite-lhe perceber que estratégias e metodologias adotar para aumentar a percentagem de tempo em AFMV.

2.5.4. Conclusões

Em termos de conclusão, percebemos que esta atividade está munida de um elevado contributo para o repertório de capacidades e potencialidades do professor. A observação é uma ferramenta que permite demonstrar competências, partilhar estratégias, diagnosticar e solucionar problemas, testar, etc., no sentido de criar maiores probabilidades de o professor atingir os objetivos e metas curriculares (Reis, 2011).

Quanto aos resultados, de uma forma geral, realçamos que o professor estagiário apresenta um grande equilíbrio nos parâmetros avaliados através da ficha, em ambos o ciclo de ensino, no entanto, alcança maiores valores quando a matéria de ensino são os JDC-I. Relativamente aos resultados obtidos através dos instrumentos de averiguação da % do tempo despendido em AFMV, verificaram-se valores abaixo do recomendado, equacionando-se que a novidade do MCJDCI seja um motivo para o sucedido.

Para concluir, percebemos a pertinência de realizar observações ao longo deste processo, na medida em que, pudemos, a todo o momento, criar momentos de reflexão que permitissem ajustar as nossas práticas para rentabilizar e melhorar o PE-A. Visto que algumas das observações foram realizadas a modelos e metodologias semelhantes entre as turmas dos

estagiários, estando do “lado de fora” permite-nos ver e refletir sobre que efeitos é que as diferentes estratégias e metodologias adotadas surtem nos alunos. Assim sendo, estas observações tiveram algumas vezes um efeito de transfeerência entre turmas, isto claro, sem esquecer a especificidade de cada turma e de cada aluno. Este processo de assistência às aulas revelou ser demorado pois, para além do tempo despendido a observar e a registar, temos ainda as tarefas ligadas com o tratamento e a análise de resultados e os variados momentos de debate. Esta atividade foi enriquecedora para a nossa formação pois, enquanto professores de EF, devemos desenvolver o espírito crítico-reflexivo e ser conhecedores das nossas capacidades e limitações, para que possamos melhorar as nossas práticas em benefício dos alunos que nos surjam ao longo do tempo.

CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

3.1. Enquadramento

No âmbito do nosso EP, uma das componentes de avaliação é a participação dos professores estagiários em Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, por forma que, para além da lecionação, estes sejam incluídos e deem o seu contributo dentro do contexto escolar e do grupo de disciplina. É uma oportunidade ótima para contactarmos e trabalharmos com os outros professores e estabelecer contactos com outros alunos da escola, de outros anos de escolaridade. O professor estagiário passa assim a ser um elemento ativo na participação da vida na comunidade escolar.

Na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro, foram definidos na primeira reunião semanal os dias e as atividades desportivas que iriam ser realizadas. Cada dia representa uma modalidade desportiva diferente (denominado pela escola “Dias de [Modalidade]”), sendo uma fantástica oportunidade para os alunos experienciarem novas atividades para ganharem motivação e gosto pela atividade física. Além de poderem participar através do jogo, os alunos podem ser colocados com funções de organização, arbitragem, entre outros, tornando-se, assim, incluídos como elementos de participação ativa na própria dinamização das atividades.

Posto isto, sendo que o professor estagiário deve ser um elemento ativo e proativo na vida da comunidade escolar, foi idealizado, pelos professores deste núcleo de estágio, uma atividade de Canoagem e *Stand-up Paddle* para as suas turmas. Esta atividade decorreu fora do contexto da escola, sendo que foi um desafio importante, na medida em que, foram colocados diferentes desafios de organização e dinamização de atividades deste género. Para os alunos, é

duma riqueza enorme participar neste tipo de atividades e ainda estabelecer contactos com pessoas diferentes, tanto de outras turmas, como elementos de fora do contexto da sua escola.

Estas atividades propiciaram, sem dúvida, alguns dos momentos mais prazerosos de todo este processo. Houve a oportunidade de conviver com alunos de outras turmas e contribuir, juntamente com outros professores, momentos de elevada motivação e diversão aos alunos. Participar neste tipo de atividades é uma das tarefas mais importantes deste estágio, uma oportunidade de aprendizagem muito importante para o nosso futuro enquanto professores inseridos numa determinada escola.

Ao longo desta secção, iremos explicar, de uma forma sucinta e sistematizada, todo o processo de conceção das atividades no qual participei ao longo deste ano letivo.

3.2. Objetivos

Sendo importante, sobretudo para a disciplina de Educação Física, existe como missão criar hábitos de atividade física na vida dos alunos que se prolonguem ao longo da sua vida. Assim, estas programações de diferentes atividades permitem aos alunos conhecer diferentes formas de realizar atividade física, para todos os tipos de motivações.

Assim sendo, e com recurso ao PEE (2018-2022) existem um conjunto de objetivos que a escola e o grupo da nossa disciplina pretendem atingir, nomeadamente:

- Propiciar momentos de atividade física no contexto escolar, promovendo hábitos de vida saudáveis;
- Promover espírito competitivo e de equipa;

- Propiciar experiências a nível da dinâmica organizacional do evento, através do desempenho de algumas funções;
- Participar no papel de árbitro e conhecer as regras.

Ainda no que toca à atividade de canoagem dinamizada pelos estagiários, foram definidos como principais objetivos:

- Propiciar uma experiência ligada a uma matéria de ensino que não foi contemplada no planeamento anual;
- Realizar uma atividade fora do contexto escolar, permitindo uma quebra rotineira;
- Promover um momento de diversão e descontração nos alunos, aliado a um contacto inter-turmas;
- Contactar com um meio conhecido, mas através de um intermediário diferente (uma embarcação de canoagem);
- Dessa interação, fazer os alunos trabalhar a coordenação e entreajuda entre cada par;
- Desenvolver a capacidade de tomada de decisão perante as variáveis em jogo e os comportamentos solicitados.

3.3. Planeamento e Realização

Entrando nas questões organizativas, podemos referir que, com exceção da Atividade de Canoagem e *Stand-up Paddle*, todas as atividades e datas foram definidas pelo departamento de EF da EB23DEBC, que tinham por base os seguintes critérios: i) realização das atividades

em dias da semana diferentes, para que não fossem os mesmos professores a terem que abdicar das suas aulas; ii) realização das atividades fora da “altura” em que existe maior saturação de avaliações. Quanto à promoção e divulgação de todas as atividades, as estratégias adotadas foram a colocação de cartazes, informações dos professores de EF nas respetivas turmas e, ainda, promoção no *site* da escola. Nestas atividades os professores do grupo de EF definiam, ainda, os espaços que iriam ser utilizados para a dinamização das mesmas.

Tabela 4 - Descrição dos dias de atividade organizados pela EB23DEBC.

Atividade	Dia dos Desp. Raquete	Dia do Voleibol
Data/local	28 de fevereiro de 2019, entre as 09:30 e as 16:30, no Ginásio da escola.	30 de abril de 2019, entre as 09:30 e as 16:30, no Polidesportivo da escola.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: três redes de badminton; 10 mesas de ténis de mesa (6 exteriores); Fichas de registo; 6 volantes e 6 raquetes de Badminton; 6 bolas e 8 raquetes de ténis de mesa. • Humanos: 6 professores. • Espaciais: Ginásio, Polidesportivo, Espaço Exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: 8 bolas de voleibol; 4 redes e 5 postes de voleibol; 4 mesas e cadeiras; 4 apitos; 1 megafone; fichas de registo; placar de cortiça. • Humanos: 7 professores. • Espaciais: Ginásio, Polidesportivo, Espaço Exterior.
Funções	Funções organizativas nos: sistemas de competição, dinamização da competição de Badminton; preparação das fichas de registo; Auxílio aos alunos que estavam na função de árbitro.	Funções organizativas nos: dinamização da competição de voleibol do 3.º Ciclo; preparação das fichas de jogo; auxílio aos alunos que estavam na função de árbitro.
Dinâmica	Toda a atividade decorreu no Ginásio, sendo que, mediante o nº de alunos, foi definido um sistema de competição. Os alunos escolhiam qual a modalidade que	Toda a atividade decorreu no Polidesportivo, em que cada turma tinha equipas a lhe representar. O sistema de competição adotado foi uma liga a uma

	<p>queriam participar (Ténis-de-mesa ou Badminton); O sistema de competição foi similar ao utilizado nos desportos de combate, como por exemplo, o Judo (método de repescagem).</p>	<p>volta, em que o critério de desempate era o número de pontos obtidos. Os jogos tinham um formato 4x4 (3.º Ciclo) a duração de 10 minutos (com troca de lado a meio). No 2.ºCiclo disputavam jogos de Giravolei.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.4. Balanço

3.4.1. Atividade de Desportos de Raquete

Fazendo uma análise superficial sobre esta atividade, consideramos que foi uma atividade que correu muito bem a nível da dinâmica e motivação dos alunos. Os desportos de raquete são, por si só, muito motivantes para os alunos e isso denotou-se na maneira dos alunos estarem durante a atividade, sempre muito ativos e interventivos. Também por esse motivo, foi uma atividade que teve uma grande afluência de alunos tornando, inclusive, ligeiramente mais demorado a preparação do quadro competitivo, pois apareceram um conjunto de alunos que se inscreveram no dia.

Como já referido anteriormente, a nível organizacional, foram realizados todos os jogos no Ginásio da escola. A nível da dinâmica parece-nos que a atividade correu bem, sendo que todos tiveram oportunidade de jogar. Contudo, equacionamos que seria possível que os alunos realizassem mais alguns jogos. Na nossa opinião, poderíamos, apesar da possibilidade de condições adversas, ter feito um “plano b” onde incluíssemos a possibilidade de utilizar o espaço do campo e as mesas de ténis de mesa exteriores, visto que o espaço do ginásio era algo curto. Assim poderíamos ter mais jogos a decorrer ao mesmo tempo, estando os alunos mais tempo em atividade. Posto isto, e apesar desta opinião, todos a dinâmica de grupos demonstrada por todos os professores intervenientes permitiram que atividade se mantivesse dinâmica e se desenrolasse em bons moldes.

Quanto ao nosso desempenho nesta atividade, consideramos que foram cumpridas as tarefas que nos foram propostas. Ficamos a organizar toda a dinâmica do Badminton para os alunos do 2º Ciclo. Conseguimos captar alguns alunos para que eles passassem pela experiência de serem árbitros e marcadores de pontos, sendo que apenas houve intervenção da nossa parte, quando suscitasse alguma questão mais “cinzenta” ou de difícil análise para o aluno. Algo que retemos sobre esta atividade é, sem dúvida, todo o envolvimento que os alunos criaram à volta deste evento desportivo, criando até, pequenas claques para os jogos da final. Fica marcado aqui mais uma vez a influência e a importância deste tipo de eventos, não só no sentido de promover a saúde, captar miúdos, mas também, promover um excelente clima de aproximação das pessoas da comunidade escolar.

Posto isto, queremos destacar que o facto de ter este papel muito ativo foi um importante contributo para perceber o quê que envolve neste tipo de atividades. Só desta forma é que nós, enquanto professores estagiários, podemos experienciar *in vivo* as reais dificuldades, superá-las e crescer com cada atividade que realizamos.

3.4.2. Atividade de Voleibol

Fazendo um balanço geral sobre a atividade de voleibol, consideramos que foi uma atividade muito bem conseguida. Algo que denotamos desde início é que o voleibol nesta escola é uma modalidade muito atrativa, que capta imensos alunos.

Em relação aos aspetos organizacionais e dinâmicos da atividade, equacionamos que a estratégia adotada para a divisão dos espaços de jogo estava bem delineada. Ficaram definidos espaços para cada nível de competição para que os alunos e as equipas não dispersassem, facilitando a chamada das mesmas para os jogos. A estratégia de colocar os jogos por tempo também foi muito positivo, pois o voleibol tem as características de oferecer um jogo muito

rápido ou então muito demorado e, desta forma, foi controlado todo o tempo da atividade. A opção de realizar uma liga ao invés de uma competição a eliminar fez com o que as equipas ficassem no evento até ao fim.

No que toca ao nosso desempenho nesta atividade, ficamos responsáveis por orientar toda a dinâmica de competição do 3º Ciclo. Fomos, ao longo da competição, definindo quem fazia arbitragem e/ou marcação de pontos. Tendo em conta o cumprimento de consideramos que foi positivo, na medida em que conseguimos dinamizar e orientar de forma positiva toda a atividade da competição do 3º Ciclo.

Mais uma vez vincamos a importância deste tipo de tarefas para a nossa evolução enquanto professores estagiários. Estes tipos de experiências vêm reforçar não só o nosso leque de valências, mas também permitem uma aproximação a outros alunos e, também, ao nosso grupo de disciplina.

3.5. Atividade de Canoagem e *Stand-up Paddle*

Esta atividade foi realizada no dia 23 de maio de 2019, nas instalações do Clube Naval do Funchal, junto à praça CR7. A atividade decorreu entre as 14:30 e às 17h00. Visto não ter sido possível no planeamento anual inculcar uma atividade de Desportos de Adaptação ao Meio, optámos por realizar uma nova atividade extracurricular onde se realizaram Canoagem e *Stand-Up Paddle*.

Nesta atividade participaram as turmas do núcleo de estágio do Galeão e onde tivemos a parceria do Clube Naval do Funchal, na representação de um canoísta olímpico para a operacionalização da atividade.

Tabela 5 - Descrição da Atividade de Canoagem e Stand-Up Paddle.

Atividade	Canoagem e Stand-Up Paddle
Data/local	23 de maio de 2019, entre as 14:30 e as 17:00, no CNF.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Materiais: 20 embarcações de iniciação; 30 pagaias e Coletes de segurança; 2 pranchas e remos de Stand-Up Paddle; Aquisição de Cartões <i>Giro</i> (deslocação escola-CNF-escola); Protetor Solar; Kit primeiros socorros.• Humanos: 4 professores e 1 especialista na modalidade.• Espaciais: Instalações do CNF e Porto do Funchal.
Funções	<ul style="list-style-type: none">• Responsável pelos contactos com elementos do Clube Naval do Funchal;• Orientação dos alunos desde a escola para o Clube Naval e Vice-Versa;• Entregar o material de segurança aos alunos.
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none">• Experienciar as embarcações num espaço controlado, seguido de uma ida até à praia da Barreirinha.

Planeamento da Atividade

No que concerne às tarefas de planeamento da atividade, tivemos em conta três momentos ao qual denominaremos de Fase de Pré-Impacto, Impacto e Pós-Impacto. Na primeira fase as primeiras preocupações prenderam-se com a definição de datas e horários tendo em conta os constrangimentos da turma e da instituição com que iríamos colaborar. Posto isto foram criadas autorizações com base nas diretrizes da escola para este tipo de atividades fora do espaço escolar, onde estavam descritos objetivos, dinâmicas entre outras informações cruciais.

Na fase de impacto, foi realizado um *briefing* para esclarecer regras e procedimentos, e a nosso cargo houve a preparação do material, assim como, dentro de água controlo e gestão do PE-A, conjuntamente com o especialista na modalidade.

Balanço da Atividade

Fazendo um balanço geral, acho que esta atividade correu muito bem. Sendo uma atividade fora da escola, colocou-nos um conjunto de desafios completamente diferentes, desde o momento de chegada ao local, ao retorno à Escola. Houve, assim, o desafio de controlar o grupo de alunos fora do contexto mais fechado das instalações da Escola. Isto, da perspetiva de um futuro professor da área, fez-nos adquirir novas ferramentas e conhecimentos úteis para que depois possamos realizar este tipo de atividades com a capacidade de gerir o processo.

Outro dos grandes objetivos foi o de providenciar aos alunos uma experiência de Desportos de Adaptação ao Meio, pelo meio da canoagem, na medida em que os alunos ainda não tinham realizado este tipo de atividade, durante este ano letivo. Por outro lado, nós, professores estagiários, ainda não tínhamos experienciado lecionar uma aula no contexto de mar, algo que considero, fruto do contexto onde vivemos, fundamental.

CAPÍTULO IV – ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

4.1. Enquadramento

As Atividades de Integração no Meio, como o próprio nome indica, procura a inclusão e interação do professor estagiário com os vários agentes da comunidade escolar (i.e., alunos, professores, Conselho de Turma, Conselho Executivo, EE, entre outros). À semelhança das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar e Ação Científico-Pedagógica, procura-se que o professor se apresente como um elemento ativo no quotidiano do estabelecimento de ensino onde está inserido.

Posto isto, existem duas tarefas a realizar por parte do professor estagiário para corresponder aos objetivos desta macro atividade: a Caracterização de Turma (que surge no âmbito das atividades de Direção de Turma) e a Atividade de Extensão Curricular.

Relativamente à primeira tarefa, está estipulado que o professor recolha e analise um conjunto de informações sobre os alunos. Os dados recolhidos são depois apresentados em reunião do Conselho de Turma, com o objetivo de apresentar um conjunto de evidências sobre a turma, que permitam mobilizar e criar estratégias que permitam um planeamento do PE-A mais adequado.

No que toca à Atividade de Extensão Curricular, procurou-se projetar e dinamizar uma atividade que estivesse enquadrada com as linhas que estavam a ser adotadas com a nossa turma, acrescentando o objetivo de estender a mesma aos outros elementos da comunidade educativa.

4.1.1. Caracterização de Turma

A caracterização de turma é uma das primeiras tarefas que é necessário realizar no início de cada ano letivo, para que o professor possa consiga situar os alunos nas diferentes dimensões

que o compõe. A importância deste tipo de tarefas eleva-se, ainda mais, quando a turma é desconhecida por parte do professor. Assim, realizada esta caracterização de turma é possível ajustar as práticas pedagógicas às necessidades descobertas pelas informações recolhidas. Por outras palavras, é através deste tipo de tarefas que os professores começam a organizar todo o processo pedagógico da disciplina para que cada aluno desenvolva as suas competências ao máximo (Fialho & Fernandes, 2011).

Seguindo esta linha de pensamento, a caracterização de turma é fundamental para que o professor comece, desde cedo, a definir muito bem aquilo que são os seus métodos e, conseqüentemente, os objetivos a cumprir. Trata-se então de uma ferramenta de planeamento do PE-A (Barlow, 2006; Ferreira (2005), cit. por Gonçalves et al., 2014).

Outro aspeto importante sobre esta tarefa é a de apresentação dos dados aos restantes professores em reunião do conselho de turma. Sendo que esta caracterização de turma vai muito mais além das capacidades específicas para Educação Física, é importante então que se partilhe informações como as relações interpessoais ou psicológicas aos outros e professores e, também, ao diretor de turma para que este possa informar os EE dos alunos.

Objetivos Gerais

- Recolher um conjunto de informações sobre a turma em diversas dimensões;
- Identificar potencialidades e fragilidades dos alunos, tanto no cariz individual como no coletivo;
- Apresentação dos dados recolhidos em conselho de turma, para que os professores consigam personalizar, ainda mais, as suas estratégias de ensino;
- Criar um espaço de debate no conselho de turma para que se possam apurar possibilidades de atuação na turma.

Objetivos Específicos

- Fazer uma análise dos dados para caracterizar a turma quanto ao género, idade e número de alunos;
- Percecionar o estado de saúde dos alunos através de recolhas para a Composição Corporal e Aptidão Física;
- Averiguar o contexto familiar e socioeconómico em que se inserem os alunos;
- Perceber o tipo de hábitos e estilos de vida praticados pelos alunos da turma, que possam influenciar o seu desempenho no contexto escolar;
- Identificar as dinâmicas de grupo e tipos de relações interpessoais dentro da turma (análise a nível sociológica).

Metodologia

A recolha de dados para efetuar a caracterização de turma baseou-se nos testes fornecidos pelo EFERAM-CIT. Este conjunto de testes aplicados nas turmas dos estagiários servem para fazer uma análise situacional dos alunos nas dimensões biopsicológica, física e social. Assim sendo, os testes utilizados foram aqueles já supramencionados, entre os se destacam: Composição Corporal e Aptidão Física; COGTEL; Questionário sobre hábitos de vida dos adolescentes; Teste Sociométrico.

Os testes de Composição Corporal e Aptidão Física permitem obter informações sobre a Antropometria e sobre a Aptidão Física. No que toca à secção da Antropometria, são recolhidos os seguintes dados: massa corporal; Altura; Perímetro da Cintura; Pregas Tricipital, Bicipital, Geminal e Abdominal. Já no que concerne a parte da Aptidão Física, são realizados

os seguintes testes: Salto em comprimento sem corrida; Senta e Alcança; Flexão do Ombro; Vaivém Curto; Abdominais em 30 segundos; Dinamometria Manual; Suspensão na Barra; Vaivém (Longo). A partir dos dados recolhidos, é possível fazer uma análise ao estado físico e fisiológico dos alunos, comparando-os com valores de referência existentes.

No que concerne ao teste do COGTEL, este permite avaliar a capacidade cognitiva dos alunos nas dimensões da Memória Prospetiva, Memória Verbal a Curto-Prazo, Memória de Trabalho, Fluência Verbal, Raciocínio Indutivo e Memória Verbal a Longo-Prazo. A partir do conjunto de tarefas para cada dimensão, os alunos obtêm um determinado *score* que lhes coloca numa determinada posição em relação aos valores de referência.

Este questionário denominado “Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida” procura recolher um conjunto de informações sobre os hábitos de vida dos alunos, assim como, verificar a situação socioeconómica em que os alunos vivem. É possível perceber como é que o aluno vive no contexto extraescolar, tanto ao nível da relação familiar, assim como, hábitos desportivos, hábitos de sono, hábitos alimentares, hábitos de estudo, entre outros.

O Teste Sociométrico permite perceber o tipo de relação interpessoal que os alunos experienciam dentro da dinâmica da turma. É possível após a exploração dos dados, realizar um gráfico que permite perceber quem são os alunos mais influenciadores, assim como, quais os grupos sociais que se formam dentro da turma. Para recolher este tipo de informações realiza-se um pequeno questionário com 8 perguntas (1 feita na positiva e outra na negativa) onde os alunos nomeiam 3 alunos por ordem de preferência (ou não, consoante o teor da pergunta). As perguntas são as seguintes: “Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo.”; “Foste convidado (a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse?”; “Quem

escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física?”; “Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolhias?”. Como referido anteriormente, estas perguntas eram depois feitas na negativa, ou seja, quem é que estes não escolheriam.

Resultados

- **Dados Biográficos**

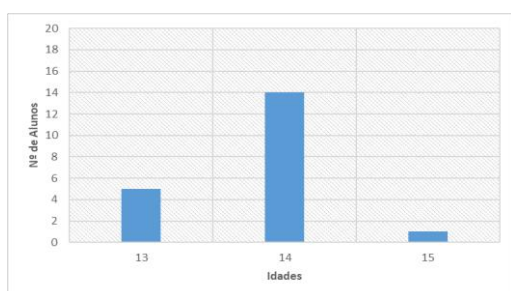


Gráfico 10 - Idades dos Alunos.

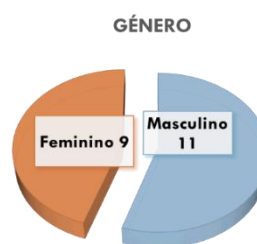


Gráfico 11 - Número de alunos e relação de género.

A turma é composta por 20 alunos, sendo que 11 são do sexo masculino e os restantes 9 são do sexo feminino. Em relação às idades dos alunos, esta está compreendida entre os 13 e os 15 anos, sendo que a idade média da turma é de 13,8 anos.

- **Dados Socioeconómicos**

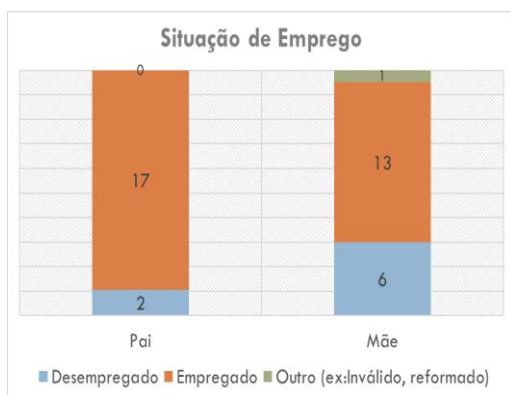


Gráfico 12 - Situação de Emprego dos Pais da turma.

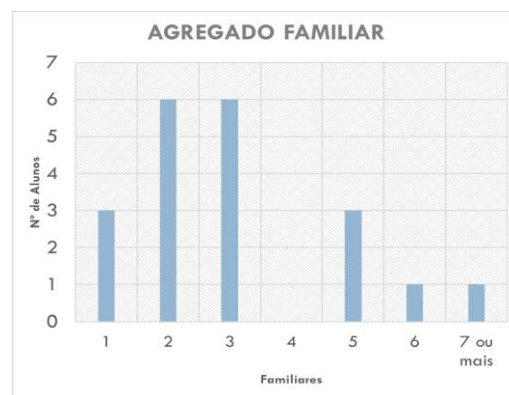


Gráfico 13 - Agregado familiar dos alunos desta turma.

Como podemos observar por estes gráficos, 75% dos alunos da turma vive com no máximo 3 pessoas em casa. Podemos, também, observar que temos 5 alunos que vivem com pelo menos 5 pessoas em casa, tendo inclusive um caso que partilha a casa com 7 pessoas ou mais. Em relação à situação de emprego dos EE, podemos perceber que apenas 9 (23%) pais estão desempregados ou estão noutra situação.

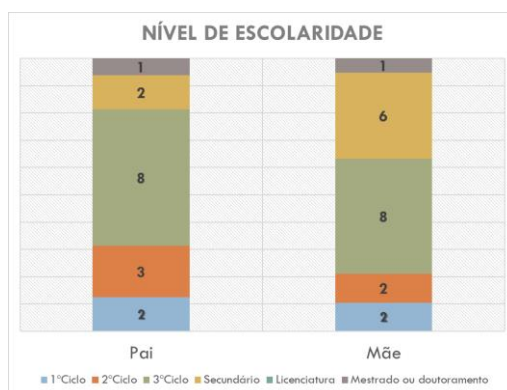


Gráfico 14 - Nível de escolaridade dos EE.

Nesta turma, a maioria dos pais encontra-se entre o 1º Ciclo e o 3º Ciclo de escolaridade, ou seja, 25 (63%) pais. No entanto, temos o caso de um aluno que possui os dois EE com o Mestrado ou Doutoramento, sendo, portanto, uma exceção à regra.

- **Autoperceção sobre a saúde e EF, bem-estar e Aptidão Física**

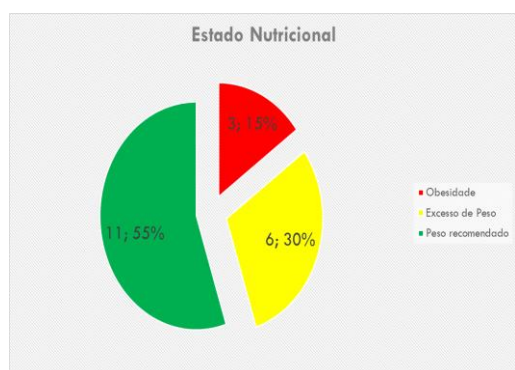


Gráfico 15 - Estado nutricional da turma (com base na análise da Composição Corporal).

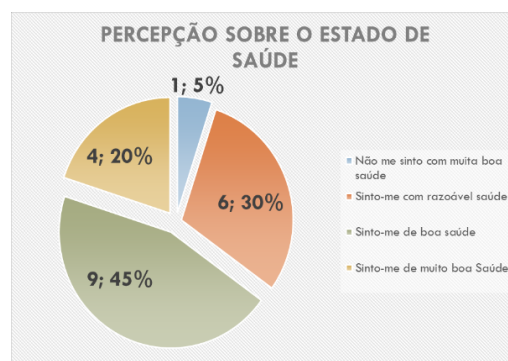


Gráfico 16 - Autoperceção sobre o estado de Saúde.

Em relação à autopercepção dos alunos sobre o seu estado de **saúde**, podemos afirmar que pelo menos 65% dos alunos sentem-se de boa saúde, sendo que 20% desses são alunos com a percepção de “muito boa saúde”. Apenas um aluno acha que a sua saúde não está muito boa. No que toca ao real estado nutricional dos alunos, a turma apresenta-se com mais de metade dos alunos (55%) naquilo que é considerado o peso recomendado. No outro extremo do gráfico, encontram-se 15% (3) dos alunos que estão no nível de obesidade.

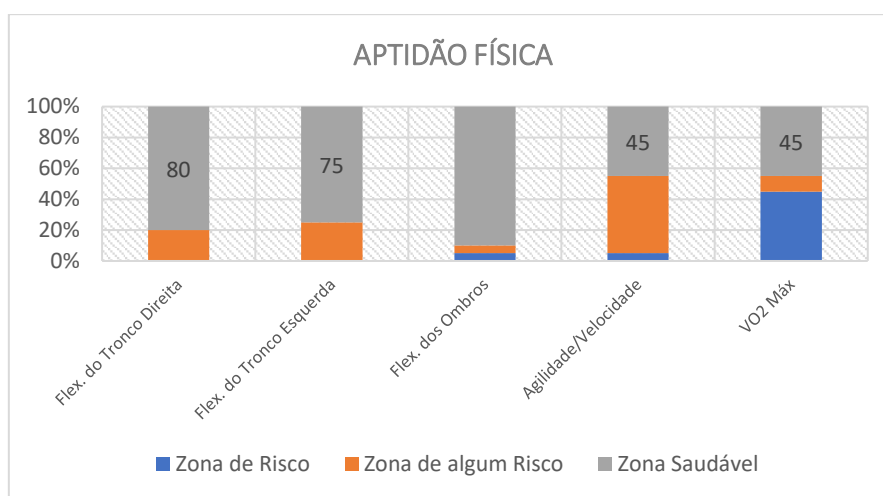


Gráfico 17 - Nível de aptidão dos alunos nas diversas componentes da Aptidão Física.

Como podemos perceber pelo gráfico 18, os alunos apresentam um nível de aptidão física geral aceitável, excetuando-se em 2 parâmetros. Começando pela flexibilidade do tronco, percebemos que 75% a 80% da turma encontra-se num nível superior ao recomendado para este parâmetro. O mesmo acontece para a flexibilidade ombros onde 90% dos alunos possui níveis saudáveis de flexibilidade para a sua idade. Contudo, como aspetos negativos, percebemos que nos parâmetros de Agilidade/Velocidade e VO₂ Máximo, apenas 45% dos alunos da turma apresentam níveis aceitáveis para estes parâmetros, sendo que, para este último, é algo preocupante perceber que 45% por cento dos alunos apresentam-se em zona de risco.



Gráfico 18 - Nível de satisfação com a vida.

Em relação a autopercepção dos alunos sobre o seu **nível de satisfação com a vida**, podemos observar que a maior parte (17=85%) dos alunos está acima do nível 6 de satisfação, que é o considerado o nível positivo mais baixo. Temos, ainda assim, dois casos cujo o nível de satisfação está muito baixo, estando nos valores 2 e 3 de satisfação.

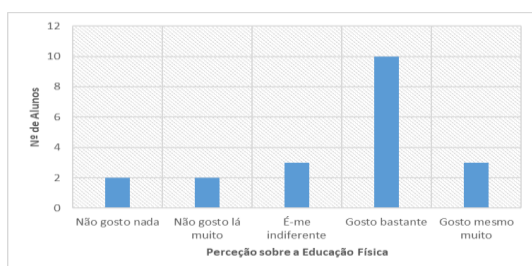


Gráfico 19 - Autopercepção dos alunos sobre a Educação Física.

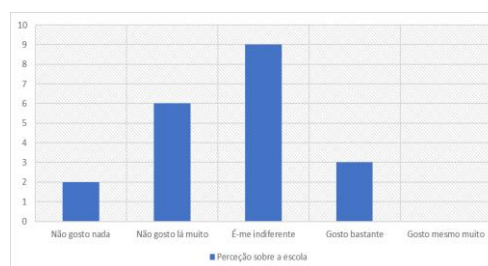


Gráfico 20 - Autopercepção dos alunos sobre a escola.

No que concerne ao gosto dos alunos pela escola, percebemos que no geral, os alunos ou não gostam da escola ou assumem uma postura de indiferença pela mesma, com valores a rondar os 85% (17), enquanto que os restantes 15% (3) alunos gostam bastante da escola. Quanto à disciplina de Educação Física, 65% dos alunos afirmam gostar da disciplina de educação física, mas, ainda assim, temos 4 alunos cuja a educação física possui uma conotação negativa.

- **Estilos e Hábitos de vida**

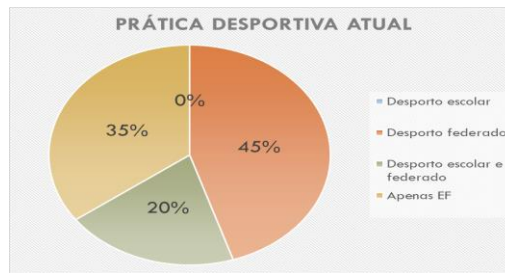


Gráfico 21 - Hábitos ligados à atividade física.

Como podemos observar pelo gráfico 22, 65% dos alunos está no desporto federado, sendo dessa percentagem, 20% está ligada, também, ao desporto escolar. Um dado interessante de verificar é que não existe nenhum aluno que só pratique desporto escolar, ou seja, nesta turma, apenas está no desporto escolar quem já está ligado ao desporto federado (extraescola).

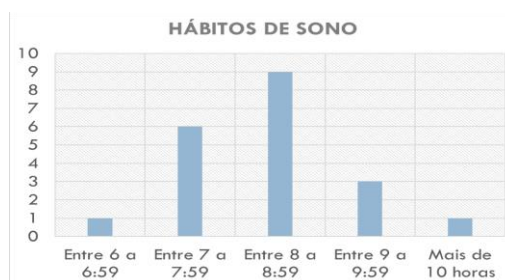


Gráfico 22 - Hábitos de sono dos alunos em dias de semana.

Segundo a *National Sleep Foundation*, num artigo publicado por Hirshkowitz et al. (2015), recomendam que o número de horas recomendadas para um adolescente entre os 13 e os 17 anos é de 8 a 10 horas por noite. Assim sendo, 70% dos alunos afirmam dormir pelo menos 10 horas. O mesmo artigo diz-nos que os alunos desta faixa etária nunca devem dormir menos que 7 horas nem mais do que 11 horas, sendo que isso verifica-se com um caso nesta turma.

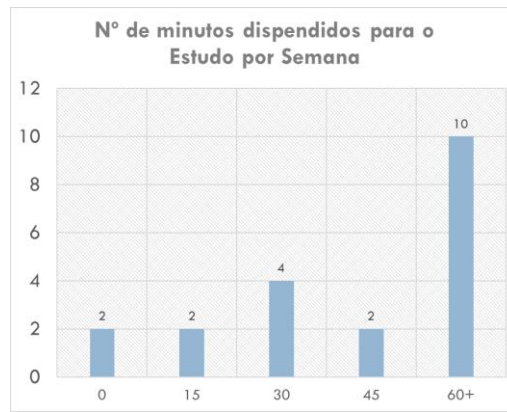
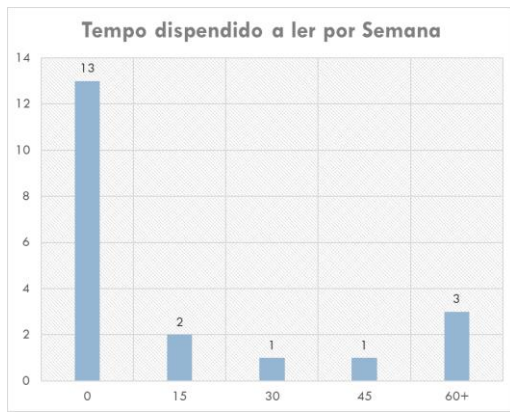


Gráfico 23 - Hábitos de leitura por parte dos alunos. **Gráfico 24** - Hábitos de estudo por parte dos alunos.

Em relação ao tempo despendido para o estudo por parte dos alunos desta turma, percebemos que 50% (10) afirma acumular mais de 1 hora de estudo semanal. No outro extremo do gráfico, temos 2 alunos que afirmam que não estudam. No que toca aos hábitos de leitura, percebemos que 65% dos alunos afirmam não ler qualquer tipo de informação ao longo das semanas. Temos, no entanto, 3 alunos que afirmam ler durante mais de 1 hora por semana.

- **Relações interpessoais**



Gráfico 25 - Relações interpessoais dentro da turma (Sociograma).

Ao abrigo da nova lei da proteção de dados, não é possível demonstrar nitidamente o gráfico. Contudo, conseguimos perceber a dinâmica grupal desta turma. Existem, sensivelmente, 4 a 5 grupos sociais nesta turma, sendo que temos 3 alunos que são

predominantemente escolhidos pela positiva pelos restantes alunos. Já pela negativa, destaca-se um caso que nunca é escolhida, revelando alguns problemas de relação com os restantes elementos da turma, sendo algumas vezes deixada de parte pelos colegas.

Conclusões

Fazendo um balanço geral sobre esta atividade, sentimos que adquirimos um conjunto de informações muito pertinentes acerca dos alunos desta turma. Essas informações revelam-nos informações sobre o estado biológico, fisiológico, cónico e sócio-afetivo dos alunos, algo que é fundamental para definir com melhor exatidão quais as melhores estratégias a adotar para esta turma.

Através de uma análise geral aos resultados obtidos, percebemos que a turma possui uma idade média de 13,8 anos, composta por 11 rapazes e 9 raparigas. Quanto à situação socioeconómica dos alunos, percebemos que 23% dos seus pais apresentam-se desempregados ou noutra situação, sendo que, quanto às habilitações literárias, 63% dos pais inserem-se entre o 1º e o 3º ciclo de escolaridade. No que toca às questões de saúde, percebemos que 65% dos alunos percecionam que têm muito boa saúde, sendo que comparando com os dados obtidos pela composição corporal, 55% dos alunos possui um bom estado nutricional, tendo 15% no nível de obesidade. Quanto aos hábitos desportivos, todos os alunos possuem uma atividade desportiva fora do contexto da Educação Física. Percebemos que os alunos gostam muito mais da Educação Física do que a Escola em geral, o que é um dado importante para enaltecer a importância da Educação Física. Outros dados de destaque são os de sono, onde 70% afirma que dorme pelo menos 10 horas, ou seja, encontram-se dentro das horas recomendadas. Por fim, a nível sócio-afetivo, conseguimos destacar 2 ou 3 elementos influenciadores/líderes, o que pode ser muito importante para a definição de grupos de trabalho e equipas.

Fazendo agora uma análise sobre a atividade de Caracterização de Turma, percebemos a importância de obter dados deste tipo. É uma ferramenta fundamental para a preparação do professor, sobretudo nestas etapas iniciais como é o EP. Através desta ferramenta, consegui delinear um conjunto de situações de aprendizagem mais adequadas a cada aluno e, ainda, definir grupos de trabalho e equipas muito mais funcionais e equilibradas. Obviamente, fazemos uma avaliação inicial de cada matéria de ensino que tem um peso fundamental na concreção de equipas, situações de aprendizagem e demais atividades, mas estas informações obtidas podem também ter um peso nessa decisão.

Contudo, existem alguns reparos a fazer no que toca à aplicação de alguns testes metodológicos do EFERAM-CIT. No que toca ao questionário utilizado percebemos que este era demasiado extenso, sobretudo para escolas como é o caso do Galeão em que não há um computador por cada aluno. Apesar de ter corrido bem, coloca-se sempre a possibilidade de não ser possível de todos os alunos realizarem os questionários. Acho que fazendo uma análise geral ao questionário, existem um conjunto de informações que se recolhem que poderiam ser descartadas, pelo pouco valor que estas representam. Existem ainda algumas questões que colocam levantam algumas dúvidas nos alunos, sendo que, outra recomendação que faço é a adequação do vocabulário aos alunos.

Para finalizar, deixamos uma palavra de apreço pela participação de todos os nossos colegas estagiários e orientadores científicos pela colaboração, disponibilidade e orientação na preparação e dinamização desta atividade. Houve tanto na preparação, como no terreno, um espírito de entreajuda e capacidade de adaptação que permitiu que tudo decorresse da melhor forma possível.

4.1.2 Atividade de Extensão Curricular

A Ação de Extensão Curricular (AEC) consiste na criação de uma atividade com um nível de expressão que envolva mais do que apenas os alunos da turma do estagiário. Deve ser criado um evento em que estejam envolvidos outro tipo de pessoas ou entidades (leia-se, convidados externos), assim como, os Professores e os EE da respetiva turma.

Posto isto, visto que no primeiro período foi abordada matéria de ensino de JDC-I através do MEC, existe um momento em que devemos realizar um Evento Culminante. Assim sendo, foi rentabilizado todo o processo e foi realizada a AEC em conjunto com este Evento. O principal foco desta atividade foram os *JDC e a Promoção de Hábitos de Vida Saudáveis, entre as quais, a Atividade Física*. O grande objetivo da AEC foi reunir toda a Comunidade Educativa em torno de uma atividade educativa e de convívio, através de um momento de aproximação entre todos os elementos envolvidos no processo de ensino dos alunos.

A atividade decorreu no dia 11 de dezembro 2018, entre as 14h45 e as 17h30, na Sala Multidisciplinar e Polidesportivo da EB23DEBC. A atividade possuía um conjunto de temáticas e momentos, entre as quais: i) Palestra de um ex-jogador e ex-internacional português na modalidade de futebol e de um árbitro da mesma modalidade afiliado a AF Madeira, com o objetivo de falar das suas experiências Desportivas nos Jogos Desportivos Coletivos; ii) Palestra sobre Hábitos de Vida Saudáveis, em específico sobre a importância da AF e dos hábitos de sono (participação de uma equipa de enfermeiras do Centro de Saúde de São Roque); iii) Realização de jogos finais no Polidesportivo e entrega de Prémios do MEC; iv) Lanche/Convívio com sugestões alimentares alternativas e saudáveis, selecionados e recolhidos pelos alunos; Visualização de fotos recolhidas pelos alunos durante o processo metodológico nas aulas de Educação Física; Oportunidade, também, de realizar algumas

medições da composição corporal e comparação com os valores de referência ideais para a sua idade.

Deste modo, no que diz respeito aos objetivos gerais da nossa AEC e tendo em consideração o supramencionado, como também, os objetivos do grupo/disciplinar e as prioridades do PEE (2018-2022), estes passaram por:

- Aumentar a comunicação e as relações interpessoais na Comunidade Educativa, no sentido de estimular a cortesia e o trabalho colaborativo;
- Estimular a aquisição de hábitos de prática regular e sistemática de atividades físico/desportivas, sobretudo na ocupação dos tempos livres;
- Difundir o espírito competitivo saudável, fomentando valores ligados ao *fair-play* e ética desportiva, ou seja, na compreensão do fenómeno desportivo;
- Fomentar as capacidades de organização e gestão dos alunos, estimulando-lhes o sentido de responsabilidade na manutenção e preservação dos espaços e equipamentos;
- Promover um momento de diversão e descontração nos alunos;

Planeamento da Atividade

Com o intuito de operacionalizarmos a nossa AEC de forma tão eficiente quanto possível, um conjunto de aspetos/tarefas tiveram de ser consideradas e refletidas pelo nosso núcleo de estágio. Assim, de forma geral, e não necessariamente pela ordem que se segue, tivemos de:

- Perceber, em conjunto com os orientadores, que aspetos poderão ser (re)considerados percebendo em que aspetos poderíamos inovar, relativamente a anos anteriores;
- Construí documento para averiguar a disponibilidade dos EE em termos de data e horário;
- Definir e debater as formais mais eficazes e rentáveis de divulgação da AEC;

- Realizar um levantamento dos recursos (materiais, espaciais e logístico, humanos, temporais);
- Visto que um dos objetivos seria a promoção de hábitos de vida saudáveis, procurámos realizar avaliações sobre a composição corporal, a aptidão física e outros parâmetros de saúde relacionados; neste sentido, foi necessária a articulação de alguns instrumentos e equipamentos (i.e., bioimpedância, estadiómetro, balança) com docentes do Departamento de Educação Física da UMa;
- No seguimento do ponto anterior, estabelecemos uma parceria com a equipa de enfermagem do Centro de Saúde de São Roque, que ficou responsável pela medida da tensão arterial;
- Orientar os alunos no processo de seleção e recolha de alimentos saudáveis para a realização de um lanche/convívio para toda a Comunidade Educativa;
- Criação dos certificados de mérito e aquisição de troféus e medalhas para a cerimónia de entrega de prémios;
- Estabelecer um guião de toda a atividade (horários dos jogos, palestras, lanche, avaliações, etc.);

Balço da Aço de Extensáo de Curricular

A AEC, como já referenciado, teve como principal foco os *JDC e a Promoção de Hábitos de Vida Saudáveis, entre as quais, a Atividade Física e os Sono*, onde se procurou reunir as duas turmas dos estagiários, seus EE/Pais e, restantes professores dos Conselhos de Turma. Foram estabelecidos contactos com pessoas externas ao contexto escolar duas delas ligadas aos JDC, neste caso, futebol e, ainda, com o Centro de Saúde de São Roque em que o objetivo era realizar palestras ligadas às experiências desportivas e à importância de bons

hábitos de sono, respetivamente. Isto exigiu da nossa parte, uma boa capacidade de organização e interação, pelo conjunto de tarefas, contactos, recolha de recursos, entre outros, que este tipo de evento solicitou, desde a sua conceção à sua realização.

Em termos de delineamento da AEC, no âmbito do modelo em vigor nesta altura, havia a necessidade de realizar um evento culminante, pelo que rentabilizamos o processo. Neste sentido, convidamos um ex-internacional e um ex-árbitro de futebol. Com recurso aos questionários do EFERAM-CIT, identificamos níveis insuficientes de sono por parte dos alunos, sendo que, estabelecemos assim uma parceria com o Centro de Saúde do Galeão, que contribuíram com uma palestra para a promoção do repouso/descanso para um organismo mais saudável.

Como referenciado anteriormente, um dos principais objetivos seria trazer os EE/Pais e restantes professores dos Conselhos de Turma, mas apareceu apenas um professor. Consideramos então que este objetivo não foi cumprido na sua plenitude, apesar das diferentes estratégias adotadas. Equacionamos que razões ligadas ao horário laboral dos EE/Pais não fosse compatível com as horas da atividade, ou ainda, o formato e tempos de divulgação da mesma, possam estar na origem do sucedido. De qualquer modo, assinalamos como positiva todos os restantes aspetos ligados à fase de pré-impacto da atividade.

No que toca à fase de impacto da atividade, temos que começar por destacar a importância da presença do Presidente do Conselho Executivo para realizar a abertura da sessão da AEC e das palestras, sendo este a principal figura de liderança da nossa escola. Outro aspeto muito positivo foi a pertinência de todas as comunicações, onde os convidados dispuseram-se a trazer alguns adereços e equipamentos específicos, fotos, entre outros, que permitiram que as palestras fossem, no geral, interativo e prático. Contudo, existem alguns reparos a fazer sobre esta primeira parte ligada às palestras, como sendo, o não cumprimento dos horários visto que

houveram algumas comunicações mais extensas, tornando a última palestra (da equipa de enfermagem) um pouco menos dinâmica, onde os alunos já estavam algo saturados.

Passando agora ao momento festivo e prático da AEC, foram realizadas as finais da Supertaça entre as equipas do MEC, com recurso aos jogos de basquetebol. Apesar da dinâmica ser aceitável, não foi a ideal, pois a forma como foi definida a competição impediu que uma das equipas não pudesse participar inicialmente, ficando algo descontentes. Portanto, uma sugestão seria alterar o formato da competição. Após este momento, foram realizados vários jogos onde se juntaram as duas turmas, fizeram-se equipas em que participaram os professores e alguns dos convidados. Foi um momento extremamente motivante para os alunos, estando muito envolvidos nos jogos e com alegria enquanto jogavam.

O último momento da sessão foi a entrega de prémios e a realização do convívio, sendo um momento muito apreciado pelos alunos, que receberam os diplomas de mérito e ainda os troféus e medalhas. Em seguida, foi realizado o lanche, onde as duas turmas tiveram um momento menos informal para conviver entre si e com os professores.

Em suma, acredito que a AEC teve um cariz muito positivo, apesar de não termos conseguido atingir todos os objetivos pretendidos. Para o futuro, é sugerido que se trabalhe na capacidade e organização da tarefa de divulgação para que se possa garantir uma maior probabilidade de termos outros membros da comunidade educativa presentes. A criação deste tipo de atividades no nosso processo de estágio vem, sem dúvida, enriquecer o nosso repertório de capacidades, pois implica a comunicação com outras pessoas, a capacidade de gestão de processos (desde a organização até à criação das dinâmicas mais rentáveis) e, ainda, a nossa capacidade de trabalho de equipa, algo fundamental para a sociedade e realidade em que nos vamos inserir no futuro.

CAPÍTULO V – AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO- PEDAGÓGICA

5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

5.1.1. Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão no Contexto Escolar

Introdução

A abordagem dos jogos de invasão (i.e., basquetebol, futebol e andebol) são matérias nucleares no Programa Nacional de Educação Física e, por isso, durante o período letivo, ocupam uma grande fatia no que toca aos aspetos temporais. Assim sendo, urge a necessidade de conhecer, investigar e analisar formas mais eficazes para ensinar estes jogos nas aulas de Educação Física. Uma das formas mais comuns que encontramos para abordar os jogos de invasão nas escolas é o modelo tradicional, que baseia a sua intervenção em exercícios analíticos, voltados para a técnica individual e desempenho motor (Silva et al., 2015). Estes tipos de abordagem acabam por solicitar comportamentos que levam a que os alunos conheçam muito superficialmente o jogo e, mesmo com elevadas qualidades técnicas, encontrem dificuldades na tomada de decisão, assim como, lacunas ao nível da criatividade e reflexão sobre o jogo (Clemente, 2012). Isto quer dizer que os alunos aprendem as ferramentas necessárias, mas não aprendem a contextualizá-las corretamente (Bunker & Thorpe, 1982). Assim sendo, deve dar-se primazia à premissa de que para se jogar bem, é necessário escolher as ações mais adequadas nos momentos certos (Garganta & Gréhaigne, 1999, cit. por, Pereira et al., 2014).

Uma outra situação que se coloca em relação às abordagens tradicionais é a forma como são estruturadas as Unidades Didáticas, através de blocos de atividades. Os jogos de invasão

possuem, além das diferenças estruturais, princípios/problemas táticos semelhantes, tanto no processo defensivo como no ofensivo, estando todos ligados à um elevado nível de incerteza durante o jogo (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013; Gouveia et al., 2014). Seguindo esta linha de pensamento, é possível criar elos de ligação que permitem abordar os jogos de invasão ao mesmo tempo, vincando-se, assim da noção de *transfer*, rentabilizando-se todo o PE-A dos alunos (Bayer, 1995, Mitchell et al., 2013; Gouveia et al., 2018).

Posto isto, e tendo em conta esta necessidade de implementar e investigar novas ideias, este artigo visa apresentar uma proposta metodológica de abordagem dos jogos de invasão que vão de encontro ao supramencionado. É, portanto, um exemplo de aplicação do Modelo de Competência numa Unidade Didática de Jogos Coletivos de Invasão. O Modelo de Competência surge de um misto entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, Hastie & van de Mars, 2004) e do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), sendo que cada um traz um contributo diferente para o resultado final. De uma forma geral, o MED traz-nos a estrutura necessária para a construção da UD e o TGfU vem-nos auxiliar na construção de exercícios que garantam o ganho da consciência tática.

Em relação aos objetivos delineados para este estudo, temos: i) apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma unidade didática de jogos de invasão no contexto escolar; ii) perceber o plano de conceção de situações de aprendizagem numa UD de jogos de invasão, realizando um paralelo com os conteúdos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Desenvolvimento

Segundo Prudente (2018), os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), são matérias de ensino facilmente aceites pelos alunos, pois o jogo é uma ferramenta que lhes traz grandes níveis de motivação. Contudo, apesar das premissas supramencionadas, verificamos que, no

contexto escolar, os JDC não são, na maioria das vezes, “(...) suficientemente motivadores, face ao modo como são ensinados”. O mesmo autor ressalva ainda que, as aprendizagens analíticas não fazem sentido, visto que, os JDC solicitam comportamentos que procuram responder, de forma adequada, à natureza tático-estratégica e ao momento emergente do jogo. Neste sentido, deve garantir-se sempre a variabilidade ecológica no ensino dos jogos, quer seja através de jogo formal ou reduzido/condicionado, na medida em que as situações de aprendizagem ajudem os alunos a desenvolver a tomada de decisão, levando a uma maior compreensão do jogo (Prudente, 2018; Esteves, 2018).

Assim sendo, com a necessidade de dar resposta a estes problemas, começam a surgir novas abordagens de ensino, como é o caso do Modelo de Competência para os jogos de invasão (MCJDCI), que propõe formas simplificadas de jogo e garante bons níveis de motivação para os alunos (Graça et al., 2003; Mesquita, 2014). Alguns estudos evidenciam que abordagem segundo este modelo parecem apresentar níveis significativos de desenvolvimento da performance e envolvimento em jogo, assim como, maiores níveis motivacionais (Mesquita et al., 2012; Farias et al., 2015; Farias et al., 2018; Pestana et al., 2018).

Antes de prosseguir, é necessário definir o que é o MCJDCI. De uma forma sintética, como referido anteriormente, este modelo é o resultado híbrido entre o MED e o TGfU. Posto isto, para explicar-se a génese deste modelo, é necessário entender os contributos de cada um para o resultado final.

Começando pelo MED, este vem contribuir sobretudo com as questões estruturais e organizativas das aulas, garantindo uma aproximação ao contexto mais atrativo aos alunos, que é o desportivo/competitivo. Ou seja, transmite uma autenticidade desportiva às aulas, com práticas pedagogicamente bem orientadas, que promovem a literacia desportiva, o entusiasmo e a competência nos alunos (Siedentop, 2002). Por outras palavras, Graça et al. (2003), define

o MED, como uma ferramenta ligada a uma educação lúdica, criando um ambiente autêntico e atribuindo significado às aprendizagens e experiências dos alunos. As unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas onde existe uma Pré-Época, uma Época e uma Pós-Época (Evento Culminante), onde se criam equipas e um quadro competitivo, alimentando-se a ideia de filiação entre os alunos. Os alunos desempenham um conjunto de funções ou papéis dentro da sua equipa, com os quais se devem sentir comprometidos. Estas três fases devem prolongar-se durante, pelo menos, 15 horas (20 sessões de 45 minutos). Adiante neste artigo, na parte metodológica, será apresentado um exemplo de aplicação a duas turmas de 3º Ciclo, percebendo-se, ainda, o que caracteriza e como se prepara cada momento da “época desportiva”.

Em relação ao TGfU, ressalva-se, nas aulas de Educação Física, a importância da compreensão e reflexão do jogo, definindo-se problemas que dizem respeito à tomada de decisão do aluno, aluno esse que, perante as situações emergentes do jogo, tem que responder, de forma constante, às perguntas: “*O que fazer?*” e “*Quando fazer?*”. Por outras palavras, garante-se a consideração pelos aspetos táticos do jogo no PE-A dos alunos (Bunker & Thorpe, 1982). Gouveia et al. (2018), reúne como principais características: “(1) Ensino a partir de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; (2) Confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; (3) A introdução das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão”. Posto isto, o TGfU vem, no fundo, nos dar um quadro metodológico sobre o qual atuar para a criação de exercícios. Assim sendo, quando aliamos este modelo ao MCJDCI (relembrando, Basquetebol, Futebol, Andebol, etc.), devemos olhar para a transversalidade de comportamentos entre eles, ou seja, há que priorizar, como referido anteriormente, a noção de *transfer*, pois existem um conjunto de características funcionais similares, ao qual se denominam Problemas Táticos, entre cada modalidade, tanto

no processo ofensivo (invadir território adversário, rematar/atacar o alvo, movimentar-se para receber a bola e manter a posse, etc.) como no processo defensivo (impedir o adversário de marcar/pontuar, travar a progressão do adversário para o seu território, pressionar-se e movimentar-se perante a bola e o adversário, etc.) (Bayer, 1994; Mitchell et al., 2013; Gouveia et al., 2018). No fundo, isto significa que para o mesmo exercício, a mudança da bola (de basquetebol para futebol, por exemplo) e, alterando algumas regras estruturais (como a questão do alvo), é possível trabalhar o mesmo problema tático em qualquer JDC-I.

Sendo que os professores de Educação Física possuem um documento orientador sob o qual devem atuar, leia-se, PNEF, poderiam levantar-se questões ligadas à existência de relação entre os problemas táticos e os conteúdos do PNEF. Contudo, existem de facto relações entre os dois, como podemos comprovar pelo seguinte exemplo, para a manutenção da posse de bola:

	OUTCOMES DO PNEF SEM BOLA – 8º e 9º ANOS			OUTCOMES DO PNEF SEM BOLA – 8º e 9º ANOS		
	FUTEBOL	ANDEBOL	BASQUETEBOL	FUTEBOL	ANDEBOL	BASQUETEBOL
MANUTENÇÃO DA POSSE DE BOLA	Desmarca-se (“sai”) no mesmo corredor ou em diagonal para outro corredor criando nova linha de passe mais ofensiva.	Continua as ações ofensivas, garantindo a posse de bola (colaborando na circulação da bola).	Ocupa uma posição que permita o ataque em cinco abertos.	Controla a bola Devolve a bola, colocando-a à frente do receptor, se a recebeu de um companheiro próximo que, entretanto, abriu linha de passe.	Opta por um passe, ou por drible em progressão.	Passa rápido, utilizando a linha de passe mais ofensiva. Após passe, desmarca-se garantindo a progressão da equipa em equilíbrio ofensivo. Participa activamente no ressalto ofensivo.

Tabela 6 - Exemplo de relação entre o problema tático de Manutenção da Posse de Bola e os Conteúdos do PNEF (3º Ciclo).

Como podemos observar, existe uma relação positiva entre aquilo que se define como problemas táticos e o que está descrito no PNEF, neste caso, de 3º Ciclo.

O MCJDCI possui uma vertente em que os alunos montam e dinamizam os exercícios, sempre com orientação do professor e, por isso, quando se define um conjunto de exercícios, há que respeitar três condições fundamentais: Condições Organizativas (ligadas à complexidade do exercício no que toca à montagem e dinamização do exercício, como por

exemplo, se houverem equipas de 6/7 elementos, não faz sentido realizar situações de 4 contra 4); Condições Espaciais (verificar os espaços disponíveis para realizar os exercícios); Condições Materiais (ter em conta os materiais disponíveis na escola).

Posto isto, passamos então à proposta metodológica de construção e aplicação do Modelo de Competências nos jogos de invasão, em duas turmas de 3º Ciclo.

Metodologia

Amostra

Neste estudo participaram um total de 38 alunos (19 raparigas e 19 rapazes) com idade média de $13,1 \pm 0,45$ anos. Quanto às características da amostra é possível referir que estávamos perante um grupo equilibrado no que toca ao género. Os participantes estavam divididos por duas turmas pertencentes ao 3º Ciclo de Escolaridade, sendo elas o 7º ano e o 9º ano.

Procedimentos

Este estudo baseou-se na construção de uma Unidade Didática (UD) de Jogos Coletivos de Invasão através das indicações propostas pelo Modelo de Competências, com a duração total de 21 horas e 45 minutos, divididos pelas três fases, Pré-Época (6 sessões de 45'), Época (16 sessões de 45') e Pós-Época (7 blocos de 45 minutos). Esta intervenção foi construída para as matérias de ensino de Andebol, Basquetebol e Futebol, sendo que, com base nas premissas anteriormente referenciadas, os conteúdos de ensino foram estruturados por problemas táticos (Ofensivos e Defensivos) transversais entre os jogos de invasão, propostos por Mitchell, Oslin e Griffin (2013). Portanto, de uma forma mais sintetizada, estes autores, definem, quanto ao processo ofensivo: i) Manter a posse de bola; ii) Penetração e ataque ao alvo; iii) transição

defesa-ataque. Em relação ao processo defensivo, temos: i) defesa do espaço; ii) defesa do alvo; iii) recuperação da posse de bola.

Avaliação Diagnóstica

O ensino dos JDC, desportos caracterizados por um elevado nível de incerteza, colocam os jogadores a estarem constantemente a fazer escolhas, tomar decisões e a executar de forma adequada, perante o “instante”. Assim sendo, “o objetivo do professor/treinador deverá ser o de utilizar instrumentos de avaliação que permitam observar e avaliar as diferentes componentes da competência tática dos jogadores em jogo (tomada de decisão, eficiência motora, eficácia motora, comunicação entre jogadores) e não enumerar a ocorrência de ações técnicas isoladas” (Gouveia et al., 2014). Lopes (2014) vem corroborar este ponto de vista, afirmando que a avaliação deve ser feita de acordo com aquilo que se quer avaliar, ou seja, deve estar adequado ao contexto e à situação. Por outras palavras, não podemos avaliar a componente de tomada de decisão, compreensão do jogo, entre outros aspetos táticos, observando e avaliando o aluno, por exemplo, numa situação de passe frente a frente.

Posto isto, para avaliarmos o nível dos alunos, de acordo com os pressupostos que têm sido enfatizados, utilizamos como instrumento o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), proposto por Oslin, Mitchell e Griffin (1998). Este instrumento permite avaliar comportamentos dos alunos em processo ofensivo, de acordo com três domínios: Tomada de Decisão (apropriada ou inapropriada, consoante o movimento ou ação tático-técnica utilizada perante o contexto); Ações Tático-Técnicas Individuais (Eficientes ou Ineficientes, perante o resultado da execução de um passe, remate/lançamento ou receção); Ações de Suporte (Apropriada ou Inapropriada, consoante a ação sem bola ou movimentação do aluno para possibilitar a manutenção da posse de bola da sua equipa) (Pestana et al., 2018).

Através deste instrumento os alunos são avaliados para que o professor possa definir os níveis dos mesmos dentro da turma e, que mais tarde, vai auxiliá-lo na criação das equipas, assim como, na consecução dos exercícios para garantir a aprendizagem dos alunos da forma mais individualizada possível.

Construção da Unidade Didática

O Modelo de Competência indica-nos que a UD deve estar dividida em 3 fases, tal como uma Época Desportiva, ou seja, uma pré-época, uma época e uma pós-época. Contudo, antes de se proceder à fase de pré-época é necessário esclarecer alguns procedimentos preparatórios da UD, de forma a orientar todo o processo ao longo da mesma. Assim sendo, antes de entrar na fase de pré-época houve um período reflexivo para os professores em que se fez uma análise do contexto nas seguintes vertentes: i) calendário escolar; ii) Espaços disponíveis; iii) Número de alunos; iv) Nível dos alunos (através de uma avaliação inicial); v) Tipologia de exercícios a adotar. Só após uma análise deste género é que foi possível tomar decisões fundamentais que perduram depois na fase de pré-época.

Posto isto, a fase de Pré-Época o processo está muito centrado no professor, na sua capacidade de avaliar e decidir. Neste momento, o professor tem que realizar e apurar um conjunto de questões começando por: i) Testagem de Exercícios (definir e testar os exercícios, na sua dificuldade e complexidade organizacional, para verificar se estes estão adequados aos níveis dos alunos); ii) Formação das Equipas (começar o processo de formação das equipas com base nas avaliações feitas, devendo garantir-se a homogeneidade entre elas, por questões motivacionais, e a heterogeneidade dentro de si, apelando à cooperação e respeito pelo outro); iii) Definição de Papéis (Definir o número e quantidade de papéis/funções a atribuir, por exemplo, treinador-adjunto, fotógrafo, diretor, árbitro entre outros, criando assim os contratos; iv) Construção do Dossier de Equipa (Os alunos recebem um dossier com informações como,

regulamentos, calendário, exercícios/situações de aprendizagem, contratos, regulamento específico de competição ou regras para os jogos); v) Aula de Apresentação (Explicar todo o processo desde o regulamento à dinâmica dos dias de treino e jornada, assinar contratos e realizar a formação dos árbitros, ou seja, levar os alunos com a função de árbitro para o terreno e explicar as regras para os dias de jogo). No fundo, é uma *check-list* que o professor tem que percorrer para preparar todo o processo que se avizinha.

Uma ferramenta fundamental para a UD é, sem dúvida, o dossier de equipa. Este documento possui toda a informação que os alunos necessitam para o desenrolar da época, dividido por oito capítulos: i) Fichas de Equipa (onde existe uma pequena informação sobre cada equipa e a constituição da mesma); ii) Funções e Contratos (onde os alunos leem, assinam e comprometem-se com as tarefas que têm que realizar ao longo da época, sob pena de se não cumprirem são sancionados com perda de pontos, segundo o regulamento); iii) Regulamentos (neste capítulo estão as regras de organização e dinamização dos treinos e jornadas); iv) Pontuação (onde os alunos podem encontrar os pontos que podem ganhar/perder, tanto em competição, como pelo que está no regulamento ligado ao *fair-play* e ao cumprimento de funções); v) Regulamentação Específica das Modalidades (por outras palavras, as regras que estarão em vigor durante os dias de jornada/competição e, respetiva, sinalética); vi) Calendário de Atividades (os alunos podem consultar todo o planeamento definido até ao fim do processo); vii) Fichas de Registo (fichas que serão utilizadas nos dias de jogo para realizar a estatística de jogo); viii) Exercícios (onde cada secção de exercícios tem um tema/Problema Tático, seguido da importância dos mesmos, um grafismo, e, ainda, estavam definidos 3 variantes correspondentes aos níveis de dificuldade).

Passando à fase de Época, há que destacar dois momentos chave, sendo eles os dias de treino e os dias de jornada. Nos dias de treino, os alunos, além de desempenharem as suas funções, recebem, também, um plano de treino do professor com as seguintes informações: a)

Data, objetivo (problema tático) e material necessário; b) Mensagem do professor sobre o mais importante a reter sobre a aula e, ainda se pertinente, um pequeno relatório após o dia de jornada; c) Ordem dos Exercícios onde os alunos verificavam as indicações do plano, iam ao dossier procurar qual o exercício e nível de dificuldade, montavam-no e dinamizavam-no (atenção que o professor em nenhum momento deixa a sua função de orientador e catalisador de processos, devendo sempre acompanhar os alunos e dando *feedbacks*); d) Espaço disponível através de uma croqui. O professor pode ainda neste momento, decidir, perante a capacidade de auto-organização das turmas, delegar maior ou menor autonomia, como por exemplo, entregar um cronómetro aos treinadores-adjuntos para cronometrar os exercícios. Em relação às jornadas, foram divididas em três, uma de andebol, uma de basquetebol e uma de futebol. Nestes dias os alunos tinham que realizar tudo aquilo que era necessário para começar uma partida, como por exemplo, fazer a entrada em campo seguido do sorteio, e dinamizar todo o processo, desempenhando as diferentes funções a que se comprometeram. Num exemplo prático, se houverem três equipas na turma, duas realizam um jogo de 15 minutos, enquanto outra desempenha as funções, sendo que depois trocam-se os papéis para todos jogarem e desempenharem as suas funções.

Por fim, a fase de Pré-Época, serve de uma forma geral para preparar e realizar um evento culminante. Este evento deve ser um momento festivo onde se podem convidar pessoas para fazer palestras sobre determinados temas ou, ainda, convidar os pais ou alguma equipa para realizar jogos com os alunos, entregar prémios e/ou certificados.

Considerações Finais

A aprendizagem dos jogos de invasão, segundo o MEC, parece, de facto, dar resposta aos constrangimentos impostos pelas abordagens tradicionais, pois possui na sua génese a

importância da Consciência/Contextualização tática, característica do TGfU, aliada aos benefícios trazidos pelo MED, que traz a autenticidade ao processo, através de Épocas Desportivas, onde cada aluno desempenha um dos vários papéis existentes, ficando a conhecer, ainda mais, tudo aquilo que envolve a preparação e realização dos jogos em contexto federado. A prova dos benefícios deste modelo alternativo está identificada em alguns estudos, como aqueles que foram apresentados ao longo do artigo, em que o MEC evidenciou aumentos dos níveis motivacionais e da performance geral em jogo. Contudo, urge a necessidade de se realizar mais estudos acerca deste modelo para apurarmos com ainda maior precisão aquilo que o modelo solicita e induz nos alunos.

Outro aspeto a considerar, reside no facto de que, para aplicar o MEC, requer que o professor se baseie num determinado quadro metodológico, ou seja, neste caso, acredite na transversalidade de comportamentos entre modalidades, não olhando para as pequenas diferenças regulamentares, mas sim para a oportunidade de aprendizagem que se situa nas características funcionais similares (Problemas Táticos) entre cada uma.

Este MdE é, numa primeira fase (leia-se, Pré-época), um processo muito centrado na capacidade de o professor analisar e decidir sobre um grande número de tarefas e questões. Revela-se, então, um momento trabalhoso, sobretudo no que toca à construção dos dossiers e das equipas, tarefas fundamentais para garantir que tudo corre como planeado. A partir daí, na fase de época, percebemos que é um momento em que o professor assume um papel em que gere o nível de autonomia dos alunos. Delega um conjunto de tarefas/exercícios e, em seguida, vai orientando através dos *feedbacks* o PE-A dos alunos. Num momento final, a fase de pós-época, caracteriza-se pela preparação e realização de um evento culminante, evento esse que procura propiciar uma experiência de cariz mais festivo e, se possível, conjugar com o convite de pessoas de fora para participar.

Em suma, este artigo veio apontar um conjunto de situações que podem ser identificadas na generalidade das escolas, quanto ao ensino dos jogos de invasão. Na sequência desse pensamento, foi apresentado uma proposta metodológica em que se explica de uma forma sucinta todas as etapas para aplicar a UD, assim como, o tipo de ferramentas a utilizar, incluindo algumas dicas para as criar.

5.1.2. Operacionalização e Balanço da Ação

Numa fase inicial deste processo, houve um conjunto de reuniões com o objetivo de definir uma temática ou uma área de intervenção sobre o qual iria recair a nossa ação. Nestas reuniões procurou-se corresponder a dois fatores definidos como fundamentais para o sucesso da ação: i) optar por uma temática que estivesse de acordo com as nossas motivações e potencialidades; ii) proporcionar um contributo prático para dar resposta às necessidades dos professores do departamento de EF da EB23DEBC. Assim sendo, a nossa ação incidiu sobre modelos de ensino alternativos de ensino para a abordagem aos JDC-I nas aulas de EF.

Visto que, no ano transato, o NE da nossa escola abordou uma temática similar, ao longo das reuniões com os orientadores de estágio, perspetivou-se melhorar, inovar ou acrescentar alguns aspetos que pudessem ter ficado omissos. Sendo um tema muito debatido na atualidade, tendo em conta o peso que acarreta no PNEF, a abordagem dos JDC-I parece requerer estratégias e metodologias alternativas aos modelos analíticos e/ou tradicionais, modelos estes que não parecem dar as respostas adequadas às necessidades dos alunos, nem tão pouco à natureza estratégico-tática do jogo.

Posto isto, ficou definido que a nossa ação seria no dia 05 de fevereiro, na biblioteca da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. O tema da Ação foi: *Modelo de Competência: Uma ferramenta para o ensino dos Jogos de Invasão*. Para a definição de

datas e horários, procurou-se fazer uma análise e recolha de informações sobre o contexto, a fim de definir um panorama ótimo para que todos os professores pudessem comparecer.

No que toca à operacionalização da ação, procuramos que, para dar início à sessão, o Presidente do Conselho Executivo, estivesse presente, não só pelo cargo que representa, mas também pela sua ligação aos jogos de invasão e à disciplina de EF. No que toca ao resultado da divulgação da ação, parece-nos que, apesar de termos tido a presença de quase todos os professores do grupo de disciplina e, inclusive, de algumas pessoas externas, equacionamos que se esta tivesse sido antecipada no tempo, a probabilidade de termos uma maior afluência de pessoas seria maior.

Quanto à apresentação da nossa ação, consideramos que esta correspondeu de forma positiva com um dos objetivos traçados, ser curta, concisa e com bases científicas. Pareceu-nos serem características muito importantes para manter o foco das pessoas, assim como, simplificar a perceção da informação. Ao longo da sessão, fomos passando algum material didático, nomeadamente o dossier de equipa, para que os professores pudessem acompanhar a apresentação e ter um referencial mais concreto sobre determinadas questões. Pareceu-nos que demonstramos um grande à vontade dentro da temática e, que dado este aspeto, conseguimos dissipar a complexidade que o modelo acarreta a nível da estrutura e da dinâmica. Procuramos ainda explicar algumas condições de aplicabilidade do modelo perante, como por exemplo, a possibilidade um professor ter várias turmas, tentando sensibilizar para o facto de que o modelo não será um imperativo para adotar em todas as turmas (até porque pode não estar de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos).

Ainda nesta apresentação, equacionamos que o facto de termos apresentado algumas situações práticas de aprendizagem, veio enriquecer o nosso trabalho, sobretudo realçando que os aspetos que estão na génese da sua conceção (Problemas Táticos) estavam ligados aos

conteúdos específicos do PNEF. Contudo, como aspeto menos positivo, sentimos que os aspetos que se prendem com objetivação das funções a desempenhar nos papéis não foi tão aprofundada quanto desejado.

Após a apresentação criou-se um espaço de debate saudável, onde foi possível partilhar informações, de experiências, de reflexão e, sobretudo, de contributos para a melhoria da nossa área de intervenção que é o ensino da EF. É aqui que, na nossa opinião, reside a importância deste tipo de ações, para a melhoria da nossa intervenção através de ferramentas e estratégias didático-pedagógicas válidas.

5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva é uma atividade que é realizada anualmente pelo Departamento de Educação Física, com a função de ação de formação creditada para professores (pela Secretaria Regional de Educação em 16 horas) e treinadores (pela Direção Regional Juventude e Desporto com 3,2 créditos). Assim sendo, esta ação tem como público-alvo todos os professores, treinadores e alunos de licenciatura e mestrado, ligados à área de Educação Física.

Esta atividade foi preparada, organizada e dinamizada pelo grupo de professores estagiários, e respetivos orientadores científicos, com o objetivo de preparar todo um cenário onde será divulgado todo o trabalho que é realizado pela Universidade da Madeira e criando espaços de debate, discussão e colocação de dúvidas, de modo a encontrar novas estratégias, metodologias e soluções para a lecionação das aulas de Educação Física e dos treinos desportivos.

Este ano a ação de formação, intitulada de “A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas”, desenrolou-se ao longo de dois dias de formação, dia 9 e 16 de março de 2019, ficando distribuída pelos dois dias, em 4 módulos, 5 conferências e 2 mesas redondas.

Cada núcleo de estágio é responsável por dinamizar um módulo, com o objetivo de apresentar e partilhar instrumentos e ferramentas relacionadas com a Didática da Educação Física, juntando a isto provas sobre os efeitos das mesmas nas suas aulas. No seguinte quadro, podemos observar os módulos e temáticas desenvolvidas por cada núcleo de estágio:

Tabela 7 - Programa da Ação de Formação "Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas".

Dia	Módulos	Intervenientes
09-03-2019	Módulo 1 “Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar.”	NE da Escola Secundária Jaime Moniz
	Módulo 2 “Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão.”	NE da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
16-03-2019	Módulo 3 “Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física”	NE da EB23DEBC e NE da EBSDAAS
	Módulo 4 “Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física”	NE da Escola Secundária Francisco Franco

5.2.1. O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar

Introdução

O modelo de competência nos jogos desportivos coletivos de invasão partilha das características pedagógicas e didáticas do modelo da Educação Desportiva (MED; Siedentop,

2002) e do *Teaching Games for Understanding* (TGfU; Bunker & Thorpe, 1982). O MED é um modelo de currículo e instrução que visa promover experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas, em contexto escolar (Siedentop, Hastie, & van de Mars, 2004). O TGfU ou o “Modelo dos Jogos para a Compreensão”, fundamenta-se nos problemas relativos à tomada de decisão que são o alicerce da prática dos jogos, “respondendo” às questões: *o que fazer?* e *quando fazer?* Assim, este MdE possibilita uma reflexão crítica por parte do aluno que se enfatiza nas considerações táticas do jogo, possibilitando um envolvimento ativo do mesmo enquanto é constantemente encorajado a tomar as melhores decisões (Griffin, & Butler, 2005).

Atualmente, existe evidência acumulada de que o MED, quando ensinado por professores comprometidos, pode de facto servir para o desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo (Hastie et al., 2011; ME, 2001). Por outro lado, a abordagem tática ao jogo, que está alicerçada no TGfU, concentra-se em melhorar o desempenho dos alunos nos jogos, combinando a capacidade do aluno identificar problemas táticos que emergem do jogo e a execução das habilidades (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013).

Existe, portanto, vários argumentos que justificam a utilização do modelo de competência nos jogos desportivos coletivos de invasão no contexto da aula de Educação Física. Em primeiro lugar, este modelo proporciona oportunidades para que os alunos participem com sucesso em versões modificadas dos jogos de invasão ajustadas às suas capacidades e níveis de desenvolvimento. Em segundo lugar, este modelo centraliza o processo de ensino aprendizagem no aluno. Isto significa que o aluno é estimulado a desempenhar um papel ativo e como consequência, torna-se um autorregulador da sua aprendizagem. Finalmente, esta abordagem permite a transferência de competências na resolução de problemas táticos comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão.

No entanto, apesar da forte fundamentação e argumentação a favor da utilização do modelo de competência nos jogos desportivos coletivos de invasão, existem ainda algum caminho a percorrer no estudo do impacto das intervenções com recurso a este MdE, concretamente, na melhoria dos indicadores de performance em jogo (i.e., tomada de decisão, *skills* com bola e comportamento sem bola (Mahedero, Calderón, Arias, Hastie, & Guarino, 2015; Mesquita, Farias, & Hastie, 2012; Pritchard, McCollum, Sundal, & Colquit, 2014).

Em virtude deste *gap* na literatura, este estudo procurou responder às seguintes questões: comparativamente à abordagem tática ao jogo, será que a utilização do modelo de competência nos jogos desportivos coletivos de invasão promove: (a) melhores performances em jogo; (b) níveis mais elevados na motivação para a Educação Física, e (c) níveis mais elevados de tempo de empenhamento motor. Para responder às questões anteriores, procuraremos apresentar as características pedagógicas e didáticas do modelo de competência aplicado aos jogos desportivos coletivos de invasão, apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma unidade didática no 3.º Ciclo, segundo o modelo de competência, e apresentar os resultados iniciais de uma investigação realizada no âmbito do EP em turmas do 3.º Ciclo.

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência aplicado aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

O modelo competência aplicado aos jogos desportivos coletivos de invasão, é um modelo híbrido que resulta da junção do MED e do TGfU (Graça, Ricardo, & Pinto, 2006; Much et al., 2002). A ênfase do modelo de competência aplicado aos jogos desportivos coletivos de invasão está no desenvolvimento das competências nos alunos enquanto jogadores de jogos de invasão modificados e enquanto agentes desportivos com funções de promoção e

orientação das atividades desportivas. Relativamente ao desenvolvimento de competências enquanto jogadores de jogos de invasão modificados, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de executar as ações em equipa, a capacidade de identificar no jogo informação ou sinais relevantes e de tomar as decisões mais adequadas sobre o que fazer e como fazer (Graça et al., 2006; Much et al., 2002). Os contributos do TGfU suportam o desenvolvimento destas capacidades. Este modelo, designado em português “Modelo dos Jogos para a Compreensão”, suporta que, mais do que o saber fazer, ou seja, a habilidade técnica em si, descontextualizada da natureza aleatória e imprevisível, característica dos jogos desportivos coletivos de invasão, vai centrar a sua atenção na resposta às questões: *o que fazer?* e *quando fazer?* Ou seja, este MdE procura fomentar uma reflexão crítica, prática, por parte do aluno que se enfatiza na importância da tomada de decisão que os jogos desportivos coletivos exigem. O modelo é composto por 6 fases distintas: A primeira fase, “Forma de Jogo”, consiste numa “desconstrução estrutural do jogo”, onde se escolhe uma forma básica de jogo ajustada às capacidades do aluno. Temos depois a segunda fase, “Apreciação do Jogo”, onde dá-se a amostragem das regras impostas que irão modelar aquela forma de jogo escolhida; Uma terceira fase, “Consciência Tática”, onde se dá a identificação dos problemas táticos existentes no jogo. A quarta fase, “Tomada de Decisão”, crucial nos jogos desportivos coletivos, onde os alunos são estimulados a tomar as decisões táticas mais apropriadas ao contexto de jogo que estão inseridos, respondendo ao que fazer? e quando fazer?, mais do que o saber fazer. Numa quinta e sexta fase, “Execução Motora e Performance”, que vêm no seguimento das anteriores, na medida em que, tomadas de decisão cada vez mais proficientes levam a um crescente aperfeiçoamento das habilidades motoras e sobretudo da consciência tática dos alunos (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchel, et al., 2013; Graça et al., 2006). Salienta-se que, apesar destas fases parecerem fragmentadas, estão todas interligadas, coexistindo umas com as outras.

No que respeita às competências enquanto agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas, estas assentam no desenvolvimento da capacidade de desempenhar o papel de coordenador de jogo, gestão de área de jogo ou do equipamento necessário antes, durante e depois do jogo. Enquadram-se também nestas competências o desenvolvimento de habilidades para executar ações que são essenciais para o papel de observador, árbitro e treinador. Os contributos do MED suportam o desenvolvimento destas capacidades. Este modelo define-se como uma forma de educação lúdica, criticando as abordagens descontextualizadas. As tradicionais unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas para possibilitar uma maior concentração sobre um tema e para fornecer uma estrutura global à organização da experiência. A ideia de época desportiva tem subjacente a ideia de filiação em equipas e de um quadro competitivo formal que se mantém ao longo da época. No contexto de aula de Educação Física, procura-se proporcionar uma experiência desportiva autêntica num contexto desportivo significativo para os alunos. A ênfase do MED está na formação da pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Graça et al., 2006; Hastie et al., 2011; Siedentop et al., 2011).

Proposta Metodológica para a Construção de um Unidade Didática no 3.º Ciclo segundo o Modelo de Competência

Organização e planeamento da unidade didática

O Modelo de competência divide-se em 4 fases distintas. A fase de preparação que ocorre nas 2 semanas anteriores à pré-época, a época e o pós-época. A literatura sugere-nos que, uma abordagem segundo o modelo de competência, deve contemplar, pelo menos, 20 sessões de aula o que corresponde aproximadamente a 15h de aulas (Siedentop et al., 2011).

No presente estudo, a fase da pré-época contemplou 6 blocos de 45 minutos (2 aulas de 90' e 2 de 45'); a época foi composta por 16 blocos de 45 minutos (6 aulas de 90' mais 4 de 45'); e a pós-época realizou-se em 7 blocos de 45 minutos (2 aulas de 90' e 3 de 45'). No total, foram dedicadas 29 sessões/blocos de 45' (21 horas e 45 minutos) à concretização desta unidade didática de jogos desportivos coletivos de invasão.

Na fase de preparação da unidade didática, é necessário haver uma análise cuidada do contexto. Esta análise inclui o calendário escolar (i.e., o número de aulas por período escolar) e os espaços disponíveis para as aulas. Ainda dentro da fase de preparação, mas já em contacto com a turma, é necessária uma análise da turma para que se possa definir regulamentos internos (i.e., nº de equipas a formar; nº de elementos por equipa; formatos dos jogos; calendarização dos treinos e jornadas; e escolha dos papéis e funções a atribuir). Em simultâneo, é preciso analisar que situações de ensino aprendizagem serão criadas. Portanto, é necessário recolher informação sobre o nível de jogo dos alunos (i.e., realização de uma avaliação inicial), para posteriormente enquadrar os níveis de aprendizagem da turma e, conseqüente, definir a tipologia dos exercícios a utilizar. Deste estudo sobre a turma, têm de resultar exercícios base para serem testados durante a pré-época.

Na fase de pré-época propriamente dita, é importante sublinhar que o professor tem de assumir um papel central na tomada de decisão. Ouvindo os alunos, é necessário cumprir com todos os passos protocolares do MED (ver Quadro 1). A falta de compromisso com qualquer uma das fases do processo poderá hipotecar o sucesso de implementação do MED na sua plenitude. Nesta fase são testados e estudados a adequação dos exercícios, definidos os diferentes níveis de aprendizagem assim como definido toda a componente organizacional (i.e., espaço disponível; condições de segurança; nº de alunos). Outra tarefa importante na fase da pré-época é a formação das equipas dentro da classe. As equipas têm de ser construídas segundo o critério da homogeneidade entre equipas (para manter a competitividade e a motivação), e o

critério da heterogeneidade dentro das próprias equipas (i.e., respeito pelo outro; cooperação; comunicação). Durante esta fase está ainda previsto um novo debate para se apurar a necessidade de implementar mudanças e/ou reajustes nas situações de aprendizagem testadas.

Ainda dentro da pré-época existem 3 passos importantes a percorrer. O primeiro tem a ver com a definição dos papéis. Este é um dos pontos mais significativos para os alunos. A abrangência do número de papeis a definir depende, em grande parte do nível de autonomia da turma. Em turmas que estão a iniciar o processo e/ou de níveis de escolaridade mais baixos, devemos diminuir o número e complexidade dos papeis a atribuir aos alunos. Associado à atribuição de papeis existe a construção e assinatura dos contratos onde se definem as tarefas, os deveres e as responsabilidades que serão assumidas durante o processo. Neste estudo foram criados, a título de exemplo, os seguintes papeis: jogador, treinador-adjunto, capitão, diretor de equipa, árbitros, fotógrafo, marcador de pontos e cronometrista. O 3.º passo, que na verdade se inicia muito antes da pré-época, prolongando-se até ao último dia da pré-época, é a construção do dossier de equipa. Neste dossier individual por equipa é possível encontrar toda a informação que as equipas necessitam para poder desenvolver a sua atividade durante a época desportiva. A título de exemplo foram definidos os seguintes pontos no dossier: (a) fichas de equipa; (b) funções e contratos; (c) regulamentos; (d) pontuação; (e) regulamentação específica das matérias de ensino a abordar; (f) calendarização das atividades a realizar; (g) fichas de registo para os jogos; (h) exercícios; (i) outros documentos importantes para o bom funcionamento das equipas. Esta fase termina com a apresentação aos alunos. É necessário considerar 1 aula de apresentação à turma, onde se explicam todos os pontos inumerados anteriormente. É aconselhado ainda, e com recurso às redes sociais, promover a criação de um grupo fechado para comunicar pontuações, informações importantes sobre o processo, esclarecimento de dúvidas e/ou colocar as fotografias das atividades que se vão desenvolvendo. A título de exemplo, um dossier pode ser consultado no seguinte link: <https://bit.ly/2Fbbxsi>.

Tabela 8 - Checklist para a construção de uma UD com base no MCJDCI.

1. Calendário escolar
a. Número de dias de aulas?
b. Definição da calendarização?
c. Eventos ou fatores relacionados com interrupções (agenda escolar, o tempo etc)?
2. Avaliação Inicial
a. Instrumentos de avaliação?
b. Características dos alunos?
c. Tipologia dos exercícios a utilizar (formato (modificação) e regras dos jogos)?
d. Testagem dos exercícios (pré-época)?
3. Matéria de Ensino
a. Noção de transição entre os jogos de invasão
b. Problemas táticos dos jogos de invasão e os conteúdos do PNEF
4. Constituição das equipas
a. Tamanho das turmas?
b. Quantas equipas?
c. Número de jogadores por equipa?
d. Constituição das equipas (homogeneidade vs. heterogeneidade)?
e. Equilíbrio entre raparigas e rapazes?
5. Papeis dos jogadores
a. Capitão?
b. Treinador-adjunto?
c. Diretor desportivo
d. Preparador físico?
e. Árbitro?
f. Marcador de jogo?
g. Estatístico da equipa?
h. Observador de jogo?
i. Publicitário?
j. Membro do conselho de desportos?
k. Jornalista?

Outros?
6. Espaços e equipamentos disponíveis
a. Número de instalações desportivas disponíveis?
b. Durante quanto tempo (número de dias de escola)?
c. Tipo e quantidade de equipamentos desportivos (e.g., bolas, cones, coletes, alvos)?
d. Equipamento suplementar (quantidade?)
i. Camisolas de equipa
ii. Pranchetas?
iii. Canetas?
iv. Camisola de árbitros?
v. Apitos?
vi. Mala de primeiros socorros?
vii. Dossier de equipa?
viii. Fichas de registo?
ix. CDs?
x. Computador (para compilar os resultados)?
7. Comprimento completo da época (incluindo pré-época; época e pós-época)
a. Número total de dias necessários em cada fase da época?
b. Número de dias de treino e dias de jogos?
c. Tempo ou dias necessários para a avaliação dos jogadores?
d. Flexibilidade e/ou previsão (i.e., Aulas canceladas)
e. Tempo ou dias necessários para a avaliação dos jogadores?
8. Processo Competitivo
a. Formato da competição (e.g., round; escada?)
c. Duração dos jogos?
d. Tempo de transição entre os jogos?
e. Tempo necessário para aprender os protocolos de jogo?
9. Contextualização da turma dentro do modelo ensino?

a. Tipo e número de funções nos diferentes papéis a desempenhar?
b. Assinatura dos contratos?
c. Tempo e dias necessários para aprender os diferentes papéis?
d. Tempo e dias necessários para compreender a dinâmica dos treinos e competição?
e. Grau de autonomia da turma?
10. Tarefas do professor
a. Quantos dias são necessários para a apresentação dos conteúdos de ensino (problemas táticos)?
f. Conceção do Dossier de Equipa
g. Conceção dos Planos de Treino
11. Sistema de pontuação do(s) campeonato(s)
a. Como é que são pontuadas as derrotas e vitórias na competição?
b. Como os pontos da equipa figuram no sistema de pontuação?
c. Como é que são determinados os campeões da competição?
12. Evento Culminante
a. Formato do evento?
b. Localização do evento?
c. Papel dos alunos?
d. Papel do professor?
e. Como serão os prémios para as equipas?
f. Como é assegurada a festividade dentro do evento?
13. Avaliação Formativa e Sumativa
a. Como será feita a avaliação psicomotora, cognitiva e socioafectiva?
b. Quais são os instrumentos a usar?
c. Quando acontecem as avaliações?
d. Que linhas orientadoras são consideradas?
14. Equipamento a adquirir (orçamento)
15. Outros

A organização dos conteúdos de aprendizagem teve por base o princípio do *transfer*, que assume a existência de transferibilidade de comportamentos entre os jogos desportivos coletivos de invasão (Bayer, 1994; Mitchel et al., 2013; Gouveia et al., 2018). Assim, para todos os jogos de invasão, no processo ofensivo existe a movimentação da bola (ou objeto jogável) para dentro do território de jogo da equipa adversária e remate/lançamento para um alvo fixo. Para isso, os jogadores devem igualmente mover-se sem bola e posicionarem-se por forma a receber a bola dos companheiros de equipa. Por outro lado, em processo defensivo existe a tentativa de impedir a equipa adversária de marcar/pontuar, travando o processo de progressão da mesma com bola para o seu próprio território. Para tal, os jogadores têm de marcar ou guardar jogadores adversários e pressionar o portador da bola. Isto significa que os conteúdos podem ser organizados em problemas táticos comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão (Mitchel, et al., 2013). Estes problemas táticos são os seguintes: Processo ofensivo: (a) manutenção da posse de bola; (b) penetrar na defesa e atacar o alvo; (c) transição defesa-ataque; e Processo Defensivo: (a) defender o espaço; (b) defender o alvo; (c) conquistar a posse de bola (Mitchel, et al., 2013). Identificados os problemas táticos, é necessário sistematizar os conteúdos de aprendizagem presentes do Programa Nacional de Educação Física para que se possam construir as situações de aprendizagem e cumprir com o estipulado.

Apresentação da Investigação realizada no âmbito do EP

No contexto do EP foi realizado um estudo experimental com dois grupos de intervenção avaliados pré e pós intervenção com o objetivo de comparar a eficácia de duas abordagens de ensino (modelo de competência vs abordagem tática) na melhoria da performance em jogo (tomada de decisão, movimentação sem bola e execução de habilidades), motivação para a Educação Física e tempo de empenhamento motor.

A amostra compreendeu 85 estudantes com idades compreendidas entre os 12 a 16 anos de idade. Os estudantes participaram em aulas de Educação Física em escolas públicas do concelho do Funchal. No total, quatro turmas, duas 8º ano e duas do 9º ano foram acompanhadas. Duas das turmas, uma de cada ano de escolaridade, foram expostas ao modelo de competência e as outras duas turmas abordaram os jogos de invasão a partir da abordagem tática. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e o consentimento informado por escrito foi obtido pelos responsáveis legais. O estudo recebeu aprovação ética da Comissão Científica do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira (Referência: ACTA N.77 - 12.04.2016). Este estudo foi também aprovado pela Secretária Regional da Educação.

Instrumentos de avaliação

A avaliação do desempenho em jogo foi realizada com recurso ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998). O GPAI avalia comportamentos que demonstram a habilidade para resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (*skills*). Foram realizadas filmagens dos alunos, em situação de jogo reduzido, 12 minutos pré-intervenção e novamente 12 minutos pós intervenção, onde foram quantificadas as ações apropriadas e inapropriadas em jogo.

A avaliação do tempo de empenhamento motor foi realizada através da observação direta dos níveis de atividade física, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004). Esta ficha consiste em averiguar se os alunos se encontram em situação de atividade física moderada a vigorosa a cada 2 em 2 minutos, por um período de 30 minutos de atividade, ou seja, 15 observações a cada aluno, durante os 30 minutos. Esta ficha

foi aplicada durante 5 vezes a cada aluno, ao longo da Unidade Didática, em dias treinos e em dias de jornada alternados.

A avaliação da atitude/motivação para a Educação Física foi realizada através do questionário desenvolvido por Pereira et al. (2009). Este questionário contém 10 itens que possibilitam a obtenção de um score único.

Procedimentos estatísticos

No que diz respeito ao tratamento dos dados, foi utilizada a estatística descritiva; o T-Teste de medidas independentes e análises mistas da variância de sujeitos ANOVA. Para o tratamento estatístico dos dados, foi utilizado o software SPSS, versão 25.0.

Resultados

Os resultados serão analisados individualmente para as matérias de futebol e basquetebol, apenas no que respeita à performance global em jogo, ou seja, a soma dos 3 índices: tomada de decisão, skills com bola; ações de suporte. Assim, relativamente à performance global em jogo no futebol, verificou-se uma mudança significativa na performance global em jogo ao longo da unidade didática. Portanto, ambas as abordagens foram eficazes na promoção da aprendizagem no futebol (gráfico 27).

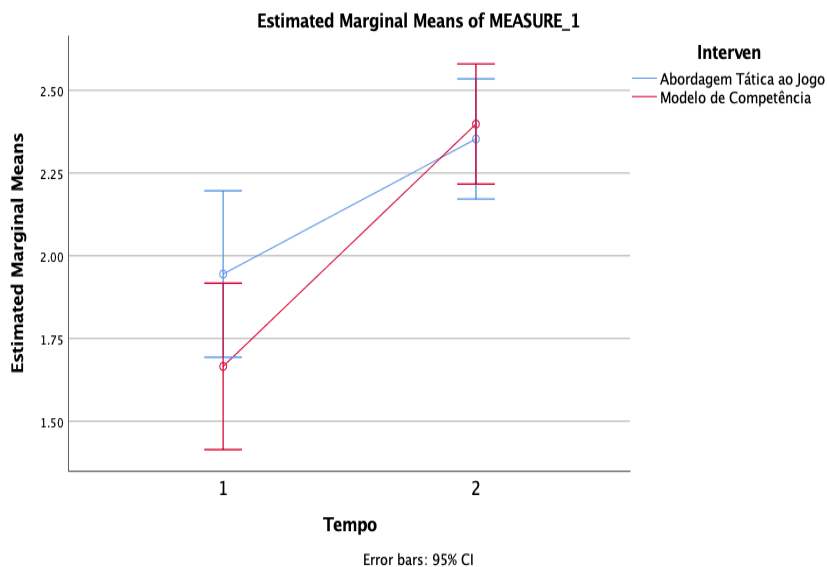


Gráfico 26 - Performance global em jogo no futebol em ambas os modelos de ensino.

Resultados similares foram alcançados na performance global em Jogo no Basquetebol (gráfico 28). Verificou-se igualmente uma mudança significativa ao longo da unidade didática. Confirma-se novamente que ambas as abordagens foram eficazes na promoção da aprendizagem no basquetebol.

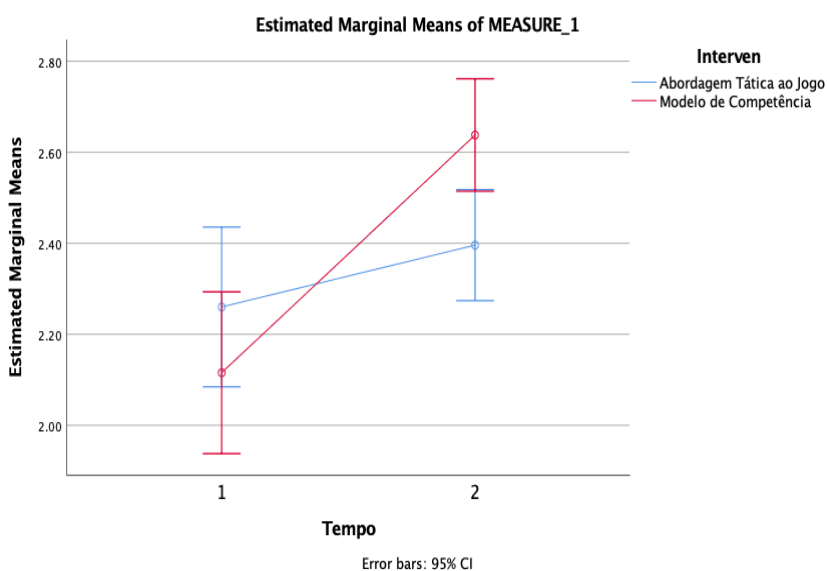


Gráfico 27 - Performance global em jogo no Basquetebol em ambos os modelos de ensino.

No que respeita ao tempo de empenhamento motor, verificou-se que o modelo de competência (44.2 ± 12.8) promoveu um maior tempo de empenhamento motor comparativamente à abordagem tática em jogo (30.4 ± 12.5).

Tabela 9 - Resultados do tempo de empenhamento motor em ambos os modelos de ensino.

Intervenção Pedagógica						
Abordagem Tática ao Jogo			Modelo de Competência			
n	Média	DP	n	Média	DP	p
42	30,4	12,5	43	44,2	12,8	<.001

Relativamente à motivação para a Educação Física observou-se uma diminuição com significado estatístico do *score* da Motivação das turmas submetidas à Abordagem Tática, enquanto as turmas submetidas ao modelo de competência mantêm a sua motivação inalterada (gráfico 29).

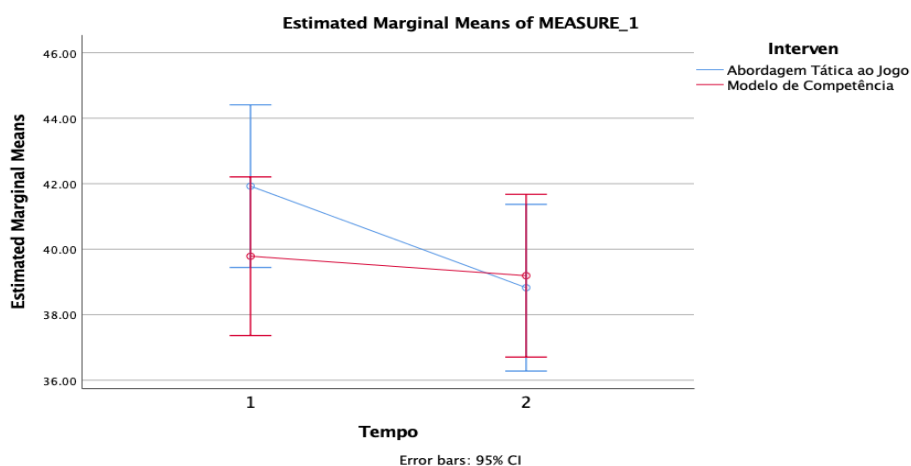


Gráfico 28 - Scores de Motivação em ambas as matérias de ensino.

Conclusões

O modelo competência aplicado aos jogos desportivos coletivos de invasão, é um modelo híbrido que resulta da junção do MED e do TGfU. Neste sentido, a ênfase do modelo de competência aplicado aos jogos desportivos coletivos de invasão está no desenvolvimento das competências nos alunos enquanto jogadores, assim como agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas. Existe evidência que este MdE proporciona, com maior naturalidade, oportunidades para que os alunos participem com sucesso nos jogos de invasão, assumindo um papel ativo no seu próprio processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, do ponto de vista da organização do processo de ensino aprendizagem, uma vez que esta abordagem permite a transferência de competências na resolução de problemas táticos comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão, o professor consegue percorrer os temas de ensino de uma forma mais profunda.

O Modelo de competência divide-se em 4 fases distintas. A fase de preparação que ocorre nas 2 semanas anteriores à pré-época, a época e a pós-época. A literatura sugere-nos que, uma abordagem segundo o modelo de competência, deve contemplar, pelo menos, 20 sessões de aula o que corresponde aproximadamente a 15h de aulas (Siedentop et al., 2011). Cada uma das fases do processo exige que o professor cumpra com um conjunto de procedimento protocolares, onde é necessário tomar decisões, mas também ouvir os alunos. A falta de compromisso com qualquer uma das fases do processo poderá hipotecar o sucesso de implementação do MED na sua plenitude.

Relativamente aos resultados da investigação realizada durante o EP, conclui-se que ambas as abordagens testadas (modelo de competência e abordagem tática ao jogo) apresentaram, um impacto positivo na performance global em jogo, não havendo diferenças com significado estatístico a reportar entre as abordagens. Contudo, o modelo de competência proporcionou níveis superiores de tempo de empenhamento motor, comparativamente à abordagem tática ao jogo. Finalmente, os alunos expostos à abordagem tática ao jogo

diminuíram os *scores* motivacionais de forma significativa, enquanto, com os estudantes expostos ao modelo de competência mantiveram os scores de motivação inalterados.

Este estudo oferece argumentação para uma nova reflexão no contexto da Educação Física Escolar sobre como deve ser organizado o curriculum dos jogos desportivos coletivos de invasão.

5.2.2. Operacionalização e Balanço da Ação

A ACPC é um evento de magnitude regional, pelo que, dada a sua importância, exige uma maior capacidade de preparação e planeamento. Estas tarefas ficaram a cargo dos diferentes núcleos de estágio, em que os alunos foram confrontados com a sua capacidade de interação e articulação para desempenhar as diferentes tarefas necessárias para a concretização da ação, nos variados momentos da atividade.

Cada núcleo de estágio ficou responsável por uma tarefa, onde, no nosso caso, foram delegadas a conceção de cartazes de divulgação das ações e construção de placas identificativas de todos os preletores. Apesar de considerarmos que o cartaz serviu o propósito para que foi feito, após uma reflexão constatamos que a conceção da mesma poderia ficar a cargo de uma equipa de especialistas, por dois motivos: i) rentabilizar os recursos humanos para outras tarefas de organização; ii) um maior conhecimento de estratégias de comunicação visual, por parte deste tipo de equipas.

Outra tarefa que foi incumbida aos núcleos de estágio, foi a criação de um *coffee break*. Achamos que a forma como foi concebida esta atividade não teve um cariz prático e rentável, visto que houve necessidade de realizar transições de espaços e de arranjar espaços alternativos para a conservação e preparação de alimentos. Uma sugestão para o futuro seria o

estabelecimento de uma parceria com o bar da UMa que, mesmo que não facultasse os seus recursos humanos, apresenta apetrechos que permitem rentabilizar todo o processo.

Uma das tarefas que ficou a cargo do nosso núcleo de estágio, juntamente com o núcleo da Gonçalves Zarco, foi a angariação e organização de capas com programas e brindes para os participantes na atividade. Apesar de um esforço realizado para adquirir cerca de 125 capas, a ação de formação atingiu 182 participantes, pelo que alguns destes não tiveram acesso à capa e deu azo a pequenas reclamações. Isto deveu-se a que, numa fase inicial as inscrições encerrariam numa determinada data e, mais tarde, acabou por ser alterada a data para mais próximo da ação de formação, o que nos impossibilitou de arranjarmos o número adequado de capas.

Cada capa continha o cartaz, o programa e duas folhas de rascunho, perfazendo um total de 910 folhas. A verdade é que denotamos que o cartaz e o programa não tiveram grande utilidade para os participantes. Se tivermos em conta ainda que, se contabilizarmos os 23 inscritos que não compareceram, mais o número de programas adicionalmente impressos (40) para aqueles que se inscrevessem no dia, totalizamos um desperdício de 315 folhas. Refletindo um pouco mais sobre esta situação, constatamos que poderiam ter sido equacionados outros formatos de estruturação desta tarefa, como por exemplo, enviar via *email* o cartaz e programa em formato digital, ou a criação de um *link* ou *QR Code*, com este tipo de informações, os formandos teriam um acesso rápido e facilitado em qualquer tipo de suporte digital.

Outra tarefa que ficou a cargo do nosso núcleo de estágio foi a de secretariado. O grosso do trabalho estava relacionado com a receção das pessoas e a gestão do processo de assinaturas das pessoas. A estratégia adotada de ter 2 pontos de assinaturas com os mesmos nomes revelou não ser rentável, tanto na fase de impacto, como na fase de pós-impacto. No primeiro caso as pessoas ficaram algo confusas com a situação, e na fase de pós-impacto, a confirmação das

presenças das pessoas na base *excel* ficava dificultada, pois era necessário ver cada caso, nas diferentes folhas. Uma sugestão para evitar esta situação seria a divisão dos pontos de assinatura em três, em que cada uma tinha uma secção do alfabeto, permitindo uma dinâmica mais fluída.

No que toca à comunicação, desempenho e intervenção, queremos destacar a pertinência do tema e a capacidade evidenciada na transmissão da mensagem. Sentimos que o facto de termos um plano muito bem definido e estruturado concorreu no sentido de garantir estas características. No mesmo sentido, a decisão de realizarmos a ACPC como um seguimento da ACPI, permitiu ser mais um contributo para um processo mais sólido e sustentado.

A nossa investigação procurou servir como um contributo no sentido de melhorar o PE-A. Procuramos não apenas recolher evidências, mas sobretudo demonstrar os efeitos que estes implicam nos alunos e que tipo de problemas estes vêm resolver. O grande objetivo visado era a comparação entre o MdE de MCJDC-I e o TGfU nos JDC-I, sendo que, no fundo, pretendíamos perceber que efeitos diferenciados as questões estruturais do MED poderiam despoletar nos alunos. Para isto, e porque não devemos recolher dados para armazenar “em stock” (Hélder Lopes, comunicação pessoal, 2019), pretendemos utilizar os dados recolhidos pelos Mestres Tomás Quintal e Marcelo Pestana, em que no ano transato adotaram uma dinâmica similar, e comparamos com duas turmas de 3.º Ciclo (uma da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, outra da EB23DEBC), que utilizavam o TGfU, com base em três dimensões: i) performance global em jogo; ii) tempo de empenhamento motor; iii) motivação dos alunos.

Dado o efeito positivo da demonstração dos dossiers de equipa na ACPI, procuramos adotar a mesma metodologia para a ACPC. Contudo, por forma a que todos conseguissem ter

acesso rápido à informação, foi criado um *link* que permitia que os formandos descarregassem o dossier para qualquer plataforma digital pessoal. Isto permitiu que cada um acompanhasse a apresentação, rentabilizando de uma forma melhor o processo e, inclusive, ficaram com um exemplar de uma das ferramentas mais importantes na adoção do MEC. As restantes estratégias adotadas, tais como, a apresentação de evidências científicas, assim como, plano de conceção das situações de aprendizagem, conferiu uma maior robustez ao nosso trabalho.

Por fim, realçamos a importância deste tipo de atividades para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores e, sobretudo, como pessoas, pois foram nos colocadas peripécias que nos retiravam da zona de conforto e exigiam de nós uma grande capacidade resiliência e adaptação. Foi importante o tipo de *feedbacks* que foram surgindo das pessoas que presenciaram o nosso trabalho e apresentação. Um aspeto que vem elevar o cariz positivo surgiu, não na ação de formação, mas sim no Seminário Internacional “Desporto e Ciência”, na semana seguinte. Na sequência da assistência à ACPI do núcleo de estágio da Escola Secundária Francisco Franco, denotamos que um professor colocou alguns obstáculos à aplicação do modelo nas suas aulas. Contudo, no seminário, após a nossa apresentação de *posters*, sobre a temática da aplicabilidade do MEC na EF, questionou-nos se poderia ter acesso a um exemplar de dossier para aplicar nas suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entramos assim no capítulo culminar deste relatório que procurou refletir e fundamentar um conjunto de decisões e opções realizadas ao longo do ano letivo de 2018/2019. Com o aproximar desta etapa final, entendemos o EP como um momento de exigência máxima relativamente às capacidades do professor estagiário, aliado a um contexto real de prática. É aqui que é delegado o maior grau de autonomia e responsabilidade na tomada de decisão perante os alunos que tem sobre sua alçada. Assim sendo, na tentativa de adequar o melhor possível as situações a cada um dos seus alunos, toda ação do professor centra-se na constante ponderação, aplicação, observação e reflexão da sua prática letiva. Contudo, esta tarefa é muito mais fácil por palavras do que por ações, pois exige-se ao professor estagiário uma elevada capacidade de organização, dedicação, compromisso, adaptação e, acima de tudo, motivação.

Olhando para o percurso percorrido, conseguimos encontrar uma evolução (não linear) em diversos aspetos, desde os *skills* de comunicação, capacidade de intervenção, organização, gestão do processo e, ainda, sensibilidade e capacidade de ler o contexto. Obviamente que numa fase inicial, as nossas preocupações se centravam sobretudo no controlo de todos os aspetos de aula, sem querer saltar nenhum dos momentos. Rapidamente, com o avançar do tempo, ganhamos competências de adaptação e desprendemo-nos deste tipo de preocupações e centramo-nos noutras, como o ajuste das situações cada vez mais aproximadas às necessidades e potencialidades dos alunos. Contudo, como já referido, isto não é um progresso linear pois, a título de exemplo, quando alternamos da UD de JDC-I para a UD de Ginástica e Atletismo (saltos), ressentimos algumas daquelas dificuldades, pelo que houve a necessidade de reaprender novamente alguns aspetos, visto que era uma matéria de ensino que nunca tínhamos lecionado a este nível. Naturalmente que não era um voltar à estaca zero pois existem sempre características que se vão acumulando ao longo do tempo.

Outro aspeto que denotamos como elemento de capital importância reside na interação entre o professor e os alunos. Equacionamos que este foi um fator facilitador de determinados processos, como por exemplo, o envolvimento criado durante a matéria de ensino de ARE. Deste modo, ao longo do ano, apesar de alguns momentos menos positivos, procurou-se estabelecer uma boa relação entre ambas as partes, o que permitiu que a própria motivação para a aula aumentasse. Claramente que surgem dificuldades, mas é importante que essas apareçam para aprendermos e ficarmos melhor preparados.

Todo o MEEFEBS surge como uma oportunidade de conhecer, aplicar e dominar ferramentas, não apenas no sentido de replicar, mas sim com o sentido de as ajustar ao contexto. Vivendo nós na flecha do tempo, parece-nos evidente que assim o seja visto que existe cada vez menos espaço para comportamentos reprodutores. Posto isto, consideramos que foi importante esta preparação para os novos problemas e contextos que surgirão, pois ganhamos competências que nos permitem adaptar melhor e, dessa forma, tornamo-nos melhores profissionais.

Da mesma forma, também os alunos devem ser intervencionados no sentido de desenvolverem capacidades ligadas à adaptação e autonomia. Nunca nos podemos esquecer que existe escola, não porque existem professores, mas sim porque existem alunos. Assim sendo, o nosso foco deve estar orientado na potenciação dos nossos alunos, colocando-os no centro do processo. O professor não atinge o seu propósito se não conseguir evoluir e dotar os seus alunos de ferramentas que os preparem e lhes confirmem maiores probabilidades de sucesso futuro.

Referir, ainda, que todo o conjunto de macro atividades previstas nas linhas programáticas, tiveram como ponto de partida a prática letiva. Incorporado neste leque de atividades, temos o importante contributo que o projeto EFERAM-CIT proporciona aos alunos

de mestrado, no sentido de que este faculta um conjunto de mecanismo/ferramentas que permitem fortalecer e fundamentar todo o processo de estágio. Permite-se, ainda que, olhemos para o EP como uma possibilidade de realizar investigação com contributos importantes em aspetos que envolvem a EF. Ou seja, a universidade é, como já referido, um espaço privilegiado para realizar investigação (um laboratório) e o EP propicia as condições ideais para tal. Neste caso, permitiu-nos realizar (e ganhar competências de) investigação ao nível dos JDC-I que podem representar um contributo significativo para a abordagem desta matéria de ensino nas aulas de EF.

Resta referir que, o findar deste ano letivo representa o ultrapassar de um grande desafio, em condições que nem sempre foram as ideais ou as mais fáceis, como por exemplo, as próprias questões das infraestruturas e ocupação dos espaços. Contudo, foi através deste tipo de experiências que nos permitiu sair da zona de conforto, crescendo enquanto docentes e seres humanos. Claramente que destacamos o importante papel do Departamento de EF da UMa na nossa preparação para este tipo de problemas, o papel dos orientadores e, inclusive, dos colegas de estágio e professores de EF da EB23DEBC, para enfrentar os obstáculos que foram surgindo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da Aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. *RPCD*, 12-27.
- Almada, F., Lopes, H., Vicente, A., Fernando, C., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: VML.
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J.-M., & Villar, F. (2015). Anylisis of Students' Emotions in Agreement with the Dance Teaching Technique Used. *European Journal of Human Movement*, 123-138.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planear: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica - Manual de Ajudas*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Association for Physical Education. (2008). Health Position Paper. *Physical Education Matters*, 3(2), 8-12.
- Batista, P. (2014). O Papel do professor cooperante no contexto de estágio: das evidências teóricas às empíricas. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(4), 14.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2º ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bohler, M. (2009). Sixth-grade students, tactical understanding and decision making in a TGM volleyball unit. Em T. Hopper, J. Butler, & B. Story, *Simple Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge* (pp. 87-99). Canada: Physical and Health Education.
- Broek, G. V., Boen, F., Claessens, M., Feys, J., & Ceux, T. (2011). Comparison of Three Instructional Approaches to Enhance Tactical Knowledge in Volleyball among University Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 375-392.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for Teaching Games in Secondary Schools*. Bulletin of Physical Education.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física - estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.
- Clemente, F. (2012). *Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física*. Movimento 18.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2015). *Treinar Jogando - Jogos Reduzidos e Condicionados no Futebol*. Estoril: Prime Books.
- Esteves, L. F. (2018). Futebol - um jogo singular. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 96-99). Funchal: Universidade da Madeira.

- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2015). Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 363-388.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2018). Student Game-play Performance in Invasion Games following three consecutive Hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 1-22.
- Federação Portuguesa de Atletismo. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*.
- Félix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta*, 3(8), 168-191.
- Figueiredo, A. (1998). *Os Desportos de Combate nas Aulas de Educação Física*. Revista Horizonte.
- Garganta, J. (1998). O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Perspetivas e Tendências. *Movimento*, 19-27.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Gouveia, É. R. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B., Kliegel, M., Malho, H., Freitas, B., Gaspar, M. A., . . . Lopes, H. (2018). O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: um estudo quasi-experimental em alunos do Ensino Básico.

- Em H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 74-86). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É., Pereira, M., Jardim, N., & Carvalho, J. (2014). Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo do Concelho do Funchal. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 48-54). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, S. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física realizado na Escola Secundária Francisco Franco*. Funchal: Universidade da Madeira: Relatório de Estágio com vista à obtenção ao Grau Mestre no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A Investigação sobre os Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. *Revista Portuguesa de Ciência e Desporto*, 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: FMH.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., . . . Vonderlynck, V. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. *II Congreso Ibérico de Baloncesto*. Cáceres.
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência aos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. Em J. G. Tani, O. Bento, & R. Petersen, *Pedagogia do Desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara koogan.

- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*(16), 103-132.
- Institute of Medicine. (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington DC: The National Academies Press.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - erro do avaliador. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 104-114). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco - Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano: Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Fernando, C., & Simões, J. (2015). *Documento de apoio à unidade curricular de Pedagogia do Desporto*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Silva, L., Simões, J., Silva, D., & Nóbrega, M. (2016). Abordagem Lúdica e Competitiva no Atletismo. Em H. Lopes, A. Rodrigues, J. Simões, R. Alves, A. L. Correia, & É. Gouveia, *Problemáticas da Educação Física II*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico - e as Resistências à Mudança. *Seminário Desporto e Ciência 2011* (pp. 140-145). Funchal: Universidade da Madeira.

- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F., & Fernando, A. C. (2013). *A Funcionalidade do Processo Pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F., & Fernando, A. C. (2013). *A Funcionalidade do Processo Pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lund, J., & Veal, M. L. (2013). *Assessment-Driven Instruction in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mahedero, M., Calderón, A., Arias, J., Hastie, P. A., & Guarino, A. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini- volleyball sport education season. *Journal of Teaching Physical Education*(34), 626-641.
- Malho, H. (2017). *Relatório do Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: Universidade da Madeira: Relatório de Estágio com vista à obtenção ao Grau Mestre no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita, I. (2014). A Avaliação da Performance dos Alunos nos Jogos Desportivos. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (p. 64). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.

- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The Impact of Hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Decision Making, Skill Execution and Overall Game Performance. *European Physical Education Review*, 205-2019.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Mitchell, S. A., Oslin, L. J., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da Implementação de Modelos Centrados no Aluno na Aprendizagem do Voleibol. Em R. Resende, *Journal of Sport Pedagogy and Research* (Vol. 4, pp. 39-50). Porto: Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., . . . Vonderlynck, V. (2002). *An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. Paper Presented at the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science*. Athens, Greece.
- Oliveira, R. (2013). *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos em Educação Física: A Motivação dos Alunos para a Prática Motora segundo Diferentes Modelos de Ensino*. Coimbra: FCDEF: Universidade de Coimbra.
- OMS. (2018). *Physical Activity*. Génèbra: World Health Organization. Obtido em fevereiro de 2019, de <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 231-243.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.
- Parra, N. (1972). Planejamento de currículo. *Revista Nova Escola*(5).
- Pereira, M., Jardim, N., Carvalho, J., & Gouveia, É. R. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo em Escolas do Concelho do Funchal. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 48-54). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim da SPEF*, 83-94. Obtido em 34
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Gouveia, É. R. (2018). Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 231-243). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pestana, M., Quintal, T., Sousa, H., Caldeira, R., Freitas, R., Ornelas, R., . . . Gouveia, É. R. (2019). Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa em Aulas de Educação Física: O exemplo dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. Em H. Lopes, A.

- Rodrigues, É. R. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em Tempos de Mudança. Ferramentas Didáticas (in press)*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de educação física - Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Vila Real: Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie & Recherche - Analyse de L'Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Pitchard, T., McCollum, S., Sundal, J., & Colquit, G. (2014). Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. *Physical Educator*(71), 132.
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem: Um exemplo prático através do Andebol. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.
- Prudente, J. (2018). A Avaliação nos Jogos Desportivos coletivos de invasão. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 87-91). Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

- Riebe, D., Ehrman, J., Liguori, G., & Magal, M. (2017). Exercise Prescription for Healthy Populations with Special Considerations. Em D. Riebe, J. Ehrman, G. Liguori, & M. Magal, *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10ª ed., pp. 270-303). Philadelphia: American School of Sports Medicine.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Saint Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 118-129). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school journal* (83)(4), 335-351.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education Second Edition*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correira, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física* (pp. 196-203). Funchal: Universidade da Madeira.
- Silva, K., Oliveira, N., & Santos, L. (2015). *Género na Educação Física: Tensões e Implicações Pedagógicas* (Vol. 7). Colloq Vitae.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). A Perspetiva de Professores Cooperantes Iniciais acerca do Processo de Orientação de Estagiários de Educação Física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 31.
- Teixeira, J. (2007). *O Ensino do Futebol na Escola - Quo Vadis? - Um Estudo Experimental em Alunos do Décimo Ano de Escolaridade*. Porto: FADEUP.

Documentos orientadores da EB23DEBC

- Plano Anual de Escola, PAE (2018-2019). Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=IVbcxBmwGJQ%3d&tabid=5147&mid=9516>
- Projeto Educativo de Escola, PEE (2018-2022). Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=rmOIDfV7wZo%3d&tabid=5147&mid=9516>
- Regulamento Interno, RI (2013). Disponível em: http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=n_JKoLU973M%3d&tabid=5147&mid=9516

ANEXOS

ANEXO 1 - Planejamento Anual 2018/2019.

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro							Ano Letivo 2018/2019						
Setembro 2018							10 dias letivos						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	01	02					
03	04	05	06	07	08	09							
10	11	12	13	14	15	16							
17	18	19	20	21	22	23							
24	25	26	27	28	29	30							
Outubro 2018							22 dias letivos						
01	02	03	04	05	06	07							
08	09	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30	31											
Novembro 2018							21 dias letivos						
01	02	03	04										
05	06	07	08	09	10	11							
12	13	14	15	16	17	18							
19	20	21	22	23	24	25							
26	27	28	29	30									
Dezembro 2018							10 dias letivos						
					01	02							
03	04	05	06	07	08	09							
10	11	12	13	14	15	16							
17	18	19	20	21	22	23							
24	25	26	27	28	29	30							
Janeiro 2019							21 dias letivos						
31	01	02	03	04	05	06							
07	08	09	10	11	12	13							
14	15	16	17	18	19	20							
21	22	23	24	25	26	27							
28	29	30	31										
Fevereiro 2019							20 dias letivos						
				01	02	03							
04	05	06	07	08	09	10							
11	12	13	14	15	16	17							
18	19	20	21	22	23	24							
25	26	27	28	29	30								
Março 2019							18 dias letivos						
				01	02	03							
04	05	06	07	08	09	10							
11	12	13	14	15	16	17							
18	19	20	21	22	23	24							
25	26	27	28	29	30	31							
Abril 2019							10 dias letivos						
01	02	03	04	05	06	07							
08	09	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28							
29	30												
Maio 2019							22 dias letivos						
		01	02	03	04	05							
06	07	08	09	10	11	12							
13	14	15	16	17	18	19							
20	21	22	23	24	25	26							
27	28	29	30	31									

LEGENDA	
JDC-I (18/10 - 13/12)	MATÉRIAS DE ENSINO
GINÁSTICA + ATLETISMO (03/01 - 21/02)	
VOLEIBOL + ATLETISMO (26/02 - 04/04)	
ARE E NATAÇÃO (23/04 - 14/05)	
OUTROS EVENTOS	DIAS DE MODALIDADE

Atividade de Extensão Curricular
Ação Individual
Testes de Aptidão e Composição Corporal

1.1.1. Unidade Didática Politemática: Ginástica e Atletismo (Saltos)

Análise da Situação

A) Fundamentação teórica

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física, a Ginástica e o Atletismo aparecem como matérias nucleares de ensino, no 3º Ciclo de ensino. Os alunos neste ciclo de ensino encontram-se numa fase de grande desenvolvimento nos diversos domínios que o compõem. Assim sendo, o professor tem que procurar desenvolver atividades que estimulem capacidades físicas, morais e volitivas dos seus alunos.

Enquadrando, segundo o Modelo Taxonómico apresentado por Almada et al. (2008), ambas as matérias de ensino se inserem, predominantemente, nos Desportos Individuais. Ao realizar este tipo de atividades o praticante, neste caso o aluno, percebe um certo grau de isolamento, onde este se foca sobretudo no seu desempenho/prestação. Nesse sentido, as regras criadas para o caso da Ginástica e Atletismo propiciam contextos inalteráveis (tanto quanto possível), onde não existe a oposição e influência direta de um adversário. Assim sendo, a principal variável que o praticante sente, e com o qual tem de jogar, é o conhecimento de si próprio, ou seja, dos seus limites. Ainda sobre esta temática, o modelo de referência simplificado para os Desportos Individuais desenvolve-se através da Força ou Velocidade (F ou V). Deste modo, temos, por forma a facilitar a compreensão de uma determinada atividade, o uso das variáveis da força para um levantamento do peso e as variáveis da velocidade numa corrida de velocidade. Contudo, os autores referem que existe pouca diferença no uso de uma ou de outra, pois é a velocidade alcançada que possibilita o desenvolvimento de toda a cadeia cinética e é a força, juntamente com as suas quatro componentes, que, atuando sobre todos os elementos da cadeia cinética, gera velocidade (Almada et al., 2008).

No contexto escolar, através da EF e do Desporto Escolar, a Ginástica e o Atletismo são meios privilegiados de desenvolvimento de capacidades e habilidades que estão associadas a qualquer outra modalidade desportiva ou mesmo atividades do dia-a-dia do homem. Por outras palavras, grande parte dos movimentos realizados estão ligados aos movimentos naturais e, por consequência, são a base para habilidades específicas do ser humano (Colaço e Rolim,

2002, citado por Silva et al., 2016; Souza, 1997; Bragada, 2000 citado por Gonçalves et al., 2016).

Apesar de, em ambas as modalidades, haver a divisão em várias disciplinas, para esta UD será abordado, na matéria de Ginástica, alguns dos elementos de solo e de aparelhos (minitrampolim), e, no Atletismo, haverá uma incidência sobre os Saltos (excetuando-se o salto à vara). Cada uma das incidências estimulará os alunos a desenvolver determinados comportamentos e habilidades desde o aprimoramento das capacidades motoras coordenativas e condicionais, a atenção, concentração, autonomia e autocorreção, perseverança (fatores emocionais), responsabilidade (Ministério da Educação, 2001). Tudo isto será feito, não só, com recurso às especificidades dos exercícios tipo de cada matéria de ensino, mas também através de momentos de auto-organização e trabalho de equipa, como por exemplo, arrumação do material.

B) Apresentação dos conteúdos a abordar (Ministério da Educação, 2001)

Bi) Ginástica de Solo

9.º ANO - Parte do Nível Avançado

“O aluno:

1 - Coopera com os companheiros nas ajudas, analisa o seu desempenho e o dos colegas, dando sugestões que favoreçam a melhoria das suas prestações e garantam condições de segurança, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

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

2.1 - Rodada, com chamada e ritmo dos apoios correctos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e recepção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

2.2 - Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, mantendo o alinhamento dos segmentos em equilíbrio.

2.3 - Posições de equilíbrio durante alguns segundos (ex.: avião, bandeira, etc.).

2.4 - Posições de flexibilidade com acentuada amplitude (ex.: espargata, ponte, etc.).

2.5 - Posições de força definidas correctamente (ex.: posição angular, etc.).

2.6 - Saltos, voltas e afundos, utilizando-os como elementos estéticos de ligação e combinação das diversas destrezas por forma a garantir harmonia e fluidez da sequência.

3 - Em situação de *exercício*, nos colchões, faz:

3.1 - Roda a um braço, com movimento rápido dos membros inferiores, marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação superior, na direcção do ponto de partida.

3.2 - Salto de mãos à frente (podendo beneficiar de ajuda), com apoio das mãos longe da perna de impulsão (consolidação da cintura escapular), olhar dirigido para as mãos, impulsão de braços e projecção enérgica da perna de balanço, para recepção no solo em equilíbrio, com braços em elevação superior.”

Bii) Ginástica de Aparelhos

9.º Ano – Nível Elementar e Parte do Nível Avançado

“3 - No *minitrampolim*, com chamada com elevação rápida dos braços e recepção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes **saltos**:

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

3.2 - **Salto engrupado**, após corrida de balanço (**saída ventral**) e também após 2 ou 3 saltos de

impulsão no aparelho (**saída dorsal**), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.

3.3 - **Piruetas vertical** após corrida de balanço (**saída ventral**) e também após 2 ou 3 saltos de

impulsão no aparelho (**saída dorsal**), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.

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

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

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

3.6 - $\frac{1}{4}$ **de Mortal à retaguarda**, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com

rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.”

Biii) Saltos no Atletismo

“6 - **Salta em comprimento com a técnica de “voo na passada”, com corrida de balanço ajustada.** “Puxa” as pernas para a frente e os braços (paralelos) para a frente e para baixo, na parte final do voo, inclinando o tronco à frente para recepção na caixa de saltos.

7 - **Salta em altura com a técnica de Fosbury Flop**, aumentando a velocidade da corrida na entrada da curva e inclinando o corpo para o interior desta. Acompanha a impulsão enérgica e vertical com a elevação activa dos ombros e braços. “Puxa” energicamente as coxas com extensão das pernas (corpo em “L”) na fase descendente do voo, para recepção de costas no colchão com braços afastados lateralmente.

9 - **Salta em triplo salto com corrida de balanço de seis a dez passadas e impulsão na tábua de chamada.** Realiza correctamente o encadeamento dos apoios - 1.º salto em pé coxinho, 2.º salto para o outro pé e o último com a técnica de passada, com queda a dois pés na caixa de saltos.”

C) Caracterização dos Recursos Disponíveis

1. Recursos Humanos

Os recursos humanos disponíveis para aplicar esta UD são de extrema importância na medida em que, para além de poderem ser um auxiliar no terreno, montagem do material e outras tarefas, revestem a sua importância, também, na estruturação e planeamento de um processo de ensino que corresponda da melhor forma àquilo que são as necessidades dos alunos. Desta forma é importante referir que existem como recursos materiais os seguintes:

Designação do Recurso Humano	Função
<i>Professor Estagiário da Turma</i>	Responsável pela intervenção direta na turma e aplicação das estratégias delineadas.
<i>Orientadora Pedagógica</i>	Responsável pela orientação de todo o processo que envolve a interação entre o professor estagiário e a sua prática letiva.
<i>Orientador Científico</i>	Responsável pela orientação de todo o processo que envolve a interação entre o professor estagiário e a sua prática letiva.
<i>Colega/Professor Estagiário do Núcleo de Estágio</i>	Responsável pela discussão de todo um conjunto de decisões e tarefas a desenvolver, trabalhando reciprocamente com o professor estagiário para delinear da melhor forma, as mesmas.
<i>Colegas Ex-Alunos do Núcleo</i>	Auxiliares na definição de estratégias e decisões fruto da passagem recente por todo este processo.

Tabela 10 - Recursos Humanos para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).

2. Recursos Espaciais

No que toca aos recursos espaciais disponíveis, é possível referir que nesta fase, os sistemas de rotação das instalações desportivas disponibilizam-nos o Ginásio (designado G, no contexto da escola), para a realização desta UD. Tanto à 3^afeiras como às 5^afeiras é possível utilizar Ginásio da escola. Para esta UD, as condições climatéricas não se apresentam uma condicionante para a prática da EF. Contudo, sendo esta instalação uma das privilegiadas pela comunidade escolar para realizar palestras e alguns eventos, pode, nesse caso, ser necessário utilizar outros espaços. Dentre as várias possibilidades ou alternativas seriam a utilização de

espaços como a Sala Multimédia, Sala de Informática, Biblioteca ou, inclusive uma sala de aula (dita normal), mediante pré-reserva através do software da escola.

3. Recursos Temporais

Janeiro 2019							Fevereiro 2019						
21 dias letivos							20 dias letivos						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb	Dom
01	02	03	04	05	06						01	02	03
07	08	09	10	11	12	13	04	05	06	07	08	09	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28			

Tabela 11 - Recursos temporais para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).

Como podemos observar pelo calendário acima descritos, estão disponíveis 15 dias de aulas para aplicar esta UD de G&A, onde 7 aulas correspondem a blocos de 90 minutos e as outras 8 aulas a blocos de 45 minutos. Desse modo, dispomos de 990 minutos (16 horas e 30 minutos) para esta UD, incluindo os tempos que foram dispensados para atividades como os Dias de Modalidade da Escola, que podemos ver adiante neste documento. Deste espectro temporal, é necessário perceber que a aplicação das duas matérias de ensino serão abordadas simultaneamente durante todas as aulas, ou seja, dentro da mesma aula, serão criadas estações que têm objetivos ligados a cada matéria em específico.

4. Recursos Materiais

Material Disponível para utilização no Ginásio	MATERIAL para a UD de G&A
	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Colchões de Quedas; • 5 Tapetes; • 2 Colchões dobráveis; • 1 Cavalo; • 1 Paralelas; • 2 Plintos de Madeira; • 2 Minitrampolins; • 18 Cordas Pequenas; • 3 Trampolins <i>Reuthers</i>; • 14 Arcos;

	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Travessão; • 1 tubo de pvc (simbolizando uma fasquia); • 2 estadiómetros para utilizar no salto em altura.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 12 - Recursos materiais da UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).

É de realçar que, aqui apenas está discriminado todo o material que é passível de ser utilizado no Ginásio e que estão guardados na arrecadação dentro deste.

Estes materiais são as ferramentas ou instrumentos que estão disponíveis, sendo que o professor, aquando do planeamento, tem que ter em conta e bem discriminada esta informação, por forma a encontrar as melhores estratégias e rentabilizar o material ao máximo. Assim, estamos a caminhar para garantir a melhor qualidade possível do processo de ensino-aprendizagem para os alunos.

Tomada de Decisões

A) Estruturação e Organização de Conteúdos

Neste ponto da conceção desta UD, procedemos à estruturação e organização dos conteúdos a lecionar. Deste modo, em formato de tabela estará todo o conjunto de conteúdos basilares da matéria de ensino, assim como, conteúdos específicos (ajudas, regras, etc.) de cada modalidade.

Nota importante, e realçando novamente que se trata de uma previsão, existem um conjunto de condicionantes que podem levar a alterações no conteúdo, como por exemplo: necessidade de aprender mais sobre um conteúdo; condições excecionais que impeçam a realização normal da aula; entre outros.

Com base numa avaliação diagnóstica numa fase inicial, foi definida o seguinte cronograma de conteúdos a abordar:

DATA	DURAÇÃO	CONTEÚDOS	LOCAL
08-10-2018	90'	1. Avaliação Inicial/diagnóstica de ginástica; 1.1. Ginástica de Solo; 1.2. Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim).	G

03-01-2019	45'	1. Ginástica de Solo 1.1. Rolamento à frente e à retaguarda (Critérios de êxito e ajudas).	G
08-01-2019	90'	1. Corta-mato escolar.	Ext.
10-01-2019	45'	1. Ginástica de Solo 1.1. Rolamento à frente e à retaguarda; 1.2. Avião e Ponte; 2. Atletismo 2.1. Salto em comprimento; 2.2. partidas na corrida.	G
15-01-2019	90'	1. Avaliação diagnóstica de Atletismo; 2. Ginástica de Solo 2.1. Rolamento à frente e à retaguarda; 2.2. Avião e Ponte; 3. Ginástica de Aparelhos (Salto em extensão e engrupado); 4. Atletismo (Salto em comprimento e em altura).	G
17-01-2019	45'	1. Ginástica de Solo 1.1. Apoio Facial Invertido 2. Ginástica de Aparelhos (Salto em altura)	G
22-01-2019	90'	1. Ginástica de Solo (revisão) 1.1. Introdução à roda; 2. Atletismo (Triplo Salto, Salto em comprimento).	G
24-01-2019	45'	1. Ginástica de Solo (Sequência) 2. Ginástica de Aparelhos (Salto em extensão) 3. Atletismo (Triplo Salto)	G
29-01-2019	90'	1. Ginástica de Solo (Sequência) 2. Ginástica de Aparelhos (Revisão) 3. Atletismo (Salto em Comprimento)	G
31-01-2019	45'	1. Ginástica (Sequência) 2. Ginástica de Aparelhos (Revisão) 3. Atletismo (Salto em comprimento)	G
05-02-2019	90'	1. Ginástica de Solo (Sequência) 2. Ginástica de Aparelhos (Revisão) 3. Atletismo (Salto em Altura)	G
07-02-2019	45'	1. Ginástica de Solo (Sequência) 2. Ginástica de Aparelhos (Revisão) 3. Atletismo (Revisão Final)	G
12-02-2019	90'	1. Avaliação teórico-prática final (Ginástica de Solo)	G

14-02-2019	45'	1. Avaliação teórico-prática final (Ginástica de Aparelhos) 2. Avaliação	G
------------	-----	-----------------------------------------------------------------------------	---

Tabela 13 - Cronograma de Conteúdos da UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).

Avaliação Diagnóstica

Para a avaliação diagnóstica desta UD foi criada, em conjunto com o meu colega estagiário, uma ficha de avaliação teórico-prática para ambas as matérias de ensino. Nesta ficha tínhamos presentes numa grelha (Anexo 8) todos os elementos de ginástica de solo e aparelho e, noutra grelha, os saltos que iriam ser realizados nas aulas. Cada grelha possui uma avaliação de 1 a 4/5 (1 – não realiza e 4/5 – realiza muito bem), sendo que, quanto menor o número de critérios de êxito atingidos e/ou qualidade na execução do elemento ou salto, menor é o nível. Para a construção dos critérios, no caso da Ginástica, recorreu-se aos critérios de êxito apresentados por Araújo (2013), sendo que, para os princípios dos movimentos do Atletismo, recorreu-se ao projeto Mega-Sprinter que contempla o Dossier do Professor da FPA (2012), com a Direção Geral de Educação. Sempre que era, no caso da Ginástica, necessário realizar uma ajuda, era, automaticamente, retirado um ponto/critério. No fim, era realizada um somatório do número de critérios que foi conseguido para introduzir os alunos num determinado nível de aprendizagem:

- **Ginástica** (Solo e Aparelhos): Introdutório (0-17), Elementar (18 a 33), Avançado (34-50);
- **Atletismo** (Saltos): Introdutório (0-24), Elementar (25-34), Avançado (35-48).

Para esta avaliação inicial foi realizada uma filmagem onde, para o caso da Ginástica, os alunos, à vez, foram desafiados a realizar cada elemento gímnico, sendo que a ajuda era realizada pelo professor. Como elementos de avaliação inicial para a Ginástica de solo tivemos: avião, rolamento à frente e à retaguarda, apoio facial invertido, ponte e roda. Na Ginástica de Aparelhos foram realizados os seguintes: salto de vela, engrupado, carpa de pernas abertas e unidas. Por fim, no que toca aos saltos no Atletismo tivemos os seguintes elementos a serem avaliados: salto em altura, em comprimento e o triplo salto. Após uma análise aos resultados obtidos para ambas as situações, podemos referir que existem as seguintes lacunas na turma: i) alguma falta de flexibilidade para realizar alguns movimentos; ii) alguma dificuldade de mobilidade e coordenação por parte de alguns alunos; iii) desconhecimento de alguns

conteúdos (nomeadamente, triplo salto); iv) dificuldade em realizar a corrida e a chamada para o salto em altura; v) receio para a realização de alguns elementos de ginástica.

Após a avaliação diagnóstica, observemos 2 tabelas distintas obtemos o nível inicial dos alunos, uma referente à Ginástica e outra ao Atletismo:

Nível de Aprendizagem	Número do Aluno
Introdutório	5, 14, 17, 18, 19,
Elementar	1, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 20
Avançado	3, 4, 9, 12, 13, 16,

Tabela 14 - Nível Inicial dos Alunos do 9º2 para a Ginástica.

Nível de Aprendizagem	Número do Aluno
Introdutório	3, 5, 11, 14, 19
Elementar	1, 4, 6, 7, 10, 15, 18, 20
Avançado	8, 9, 12, 13, 16, 17

Tabela 15 - Nível Inicial dos Alunos do 9º2 para o Atletismo (Saltos).

Avaliação Formativa

Assim sendo como podemos ver nos Anexos 11 e 12 é possível observar a avaliação formativa para esta Unidade Didática.

Avaliação Sumativa

Tendo em conta as estratégias utilizadas durante esta UD, foram atribuídos um conjunto de Domínios com diferentes conotações. A grelha de avaliação (Anexo 13) fornecida pela Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, divide o desempenho dos alunos por dois macro parâmetros: Atitudes e Valores (30%) e Conhecimentos (70%), ligado à componente Motora e Componente Cognitiva. Posto isto, temos que:

Domínios	Conotações e Parâmetros
Componente Motora e Componente Cognitiva (70%)	65% Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério
	5% Testes Escritos, Questionários, Fichas, Relatórios
Sócio-Afetivo (30%)	10% Responsabilidade, 10% Autonomia, 5% Intervenção, 5% Sociabilidade

Tabela 16 - Parâmetros de Avaliação para a UD de Ginástica e Atletismo (Saltos).

Nível de Aprendizagem	Número do Aluno
Introdutório	14, 17
Elementar	1, 5, 11, 15, 19, 20
Avançado	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16

Tabela 17 - Nível final dos alunos do 9º2 para a Ginástica.

Nível de Aprendizagem	Número do Aluno
Introdutório	3, 5, 14
Elementar	1, 4, 6, 9, 10, 11, 15, 18, 19
Avançado	7, 8, 12, 13, 16, 17, 20

Tabela 18 - Nível final dos alunos do 9º2 para o Atletismo (Saltos).

B) Estratégias Didático-Pedagógicas

1. Estratégias Gerais

Para a abordagem desta UD, iria ser inicialmente abordado o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop et al., 1994). Contudo, foi utilizado o Modelo Desenvolvidor (MD) apresentado por Rink (1993). Este modelo pressupõe que é na base de um bom desenvolvimento que se pode melhorar a aprendizagem, ou seja, a abordagem dos conteúdos

de ensino necessitam que o professor faça uma manipulação dos mesmos criando situações de aprendizagem que se ajustem aos alunos, aumentando ou diminuindo a complexidade das mesmas. Existem, segundo Rink (1993), três fases que caracterizam o MD: i) Progressão, onde existe uma sequência e lógica desenvolvimental relativamente às situações de aprendizagem; ii) Refinamento, onde através da exercitação e consolidação se procura atingir o aperfeiçoamento da tarefa; iii) Aplicação, onde existe a promoção de oportunidades de prática em condições inabituais ou de exigência de rendimento.

Explorando cada um de forma mais específica, em relação ao conceito de progressão, estipula que a execução das situações de aprendizagem seja realizada pela ordem do mais simples para o mais complexo, de forma gradual e lógica. Não implica que as tarefas que sejam propostas não possam ser reajustadas, pelo contrário, podem ser alteradas com a introdução de variantes, mas sem que se mude o real objetivo das mesmas.

Quanto ao Refinamento, existe com o principal objetivo de observar a evolução da performance motora do aluno e, a partir daí, ajuste e regule o tipo e quantidade de informação (*feedback*) a oferecer ao aluno.

Já no que toca à aplicação, está relacionado com a aplicação das diversas tarefas num contexto competitivo ou de autoavaliação selecionados. Isto permite que o aluno estabeleça uma conexão com as situações de aprendizagem, permitindo-lhe atribuir significado e regular a próxima aprendizagem. Esta fase é fundamental na medida em que a competição e avaliação são formas de reter o foco dos alunos na ação, que aumenta a probabilidade de cumprimento do objetivo final (Rink, 1993).

Com o avançar das aulas (e respetivas temáticas), consoante a evolução e comportamento dos alunos, fui aumentando o seu grau de autonomia, com a criação de estações onde os alunos poderiam trabalhar a pares, aquilo em que se sentissem menos desenvolvidos. Isto é importante para que o aluno comece a se conhecer, a si e aos seus limites. Obviamente, tudo isto pede que o professor guie o aluno sempre que necessário para um sadio desenvolvimento do mesmo.

2. Estratégias Específicas

Visto que nesta UD foi utilizado, predominantemente, o MD, através da avaliação inicial, foram detetados o nível dos alunos e o nível geral da turma. A partir desta avaliação foram definidos um conjunto de conteúdos sobre os quais iam incidir as aulas. Notamos que os alunos têm grande dificuldade sobretudo no que toca à ginástica de solo e ao Triplo Salto, no caso do Atletismo. Assim sendo, consoante estas premissas foram definidas um conjunto de estratégias dentro da dinâmica das aulas.

Durante as aulas, os alunos trabalharam, maioritariamente, por estações, normalmente, havendo sempre duas estações de ginástica de solo, uma de ginástica de aparelhos (minitrampolim) e uma de saltos no Atletismo. Dentro dessas estações, os alunos dispunham de tudo o necessário para trabalhar, neste caso, espaço para realizar os elementos com as situações de aprendizagem progressiva. Por questões de segurança, coloquei-me sempre na estação que representasse maior perigo, orientando-a para uma posição onde me fosse possível obter uma visão total sobre a turma. Ainda, para auxiliar a minha atuação dentro do contexto de aula, foram criados alguns documentos (Apêndice 3) com imagens sobre as diversas fases dos elementos juntamente com as ajudas, onde os alunos conseguiam averiguar, rapidamente, qual e como realizar determinada tarefa.

Como forma de organização da aula, utilizei várias estratégias de divisão dos alunos para trabalhar nas estações, desde grupos de 3 até grupos de 6/7 elementos. Cheguei à conclusão que 4/5 elementos era o ideal para esta turma e, antes de cada aula, procurei criar grupos que garantissem, pelo menos um elemento de um nível de ensino mais avançado para que pudesse auxiliar os colegas, que garantisse alguém para as ajudas e, também, um bom clima relacional da aula.

Outra estratégia utilizada foram os diferentes momentos de competição, sobretudo na componente de Atletismo. Sendo modalidades que solicitam, predominantemente, comportamentos de desportos individuais, os alunos ficam algo desmotivados, sobretudo quando as atividades estão muito centradas no tecnicismo (Câmara e Santos, 2013; Roliço e Colaço, 2002; citados por Silva et al., 2016). Posto isto, procurei através de uma componente mais jogada criar vários momentos de competição, onde colocava, por exemplo, uma fita métrica para calcular a distância de salto, um aluno a tirar distâncias (marcando numa folha) e outro a controlar a “tábua de chamada” para verificar a validade do salto. Todos os dados eram

depois recolhidos e colocados numa grelha pré-criada pelo professor para que estes pudessem analisar o seu desempenho e, ainda, comparar-se com os outros. Na fase do balanço irei falar sobre os efeitos destas estratégias no clima motivacional e relacional dos alunos.

Uma situação verificada, especialmente, nas primeiras aulas foi que existiam alguns alunos que não queria realizar as aulas. De qualquer forma, já estava precavido para esta situação, tendo disponível um conjunto de tarefas pré-definidas para que eu pudesse seleccionar: i) realização de um relatório sobre a aula; ii) realização de um trabalho sobre um elemento que estivesse a ser abordado na aula; iii) realização das ajudas; iv) participa no registo de distâncias e/ou colabora noutras tarefas, como por exemplo, recolocação da fasquia.

Sendo um dos parâmetros de grande relevo nas aulas de EF, o incremento da Aptidão e Condição Física é um dos aspetos que deve ser levado em conta nas estratégias adotadas pelos professores. Apesar das próprias matérias de ensino desenvolverem componentes específicas, solicitando diferentes grupos musculares e diferentes fontes energéticas pode, nem sempre, ser suficiente para que o desenvolvimento seja integral. Como complemento para trabalho da condição física foram adotados os jogos de combate surgindo como uma forma lúdica simples, que integra o aluno numa dinâmica afetiva, intelectual e volitiva, onde todos se sentem integrados, e que, circunstancialmente, envolve um oponente, o adversário, e todo o espaço delimitado por determinadas dimensões e conteúdos como regras (Figueiredo, 1998). A partir desta premissa, é possível criar um conjunto de jogos de combate alterando/modificando regras para que se solicitem diferentes tipos de comportamentos, não só psíquicos, mas, também, físicos e fisiológicos. Por outras palavras, esta ferramenta promove o desenvolvimento e transformação dos alunos, proporcionando a aquisição de capacidades transferíveis para o seu quotidiano (Lopes et al., 2014).

Balanço Final da UD

Esta UD foi a segunda que realizei durante este processo e, apesar da experiência recolhida durante o primeiro período, enfrentava agora um desafio diferente, a de lecionar Ginástica e Atletismo. Não sendo a minha área predileta fiquei com algum nervosismo e ansiedade para planear e dinamizar aulas de ginástica. Na verdade, nunca me tinha imaginado a lecionar Ginástica e Atletismo até estar realmente a fazê-lo.

Primeiramente, apercebi-me que a primeira coisa a fazer era pegar nos dados obtidos das avaliações e começar a perceber os níveis da turma. Como, inicialmente, estava previsto utilizar o MED para aplicar nesta UD, tudo estava a ser preparado nesse sentido. Contudo, com o avançar das primeiras aulas, apercebi-me de duas situações que me fizeram mudar de estratégia: i) não seria possível delegar muita autonomia aos alunos pois disso derivavam muitos comportamentos desvio e procrastinação; ii) os alunos já se sentiam algo saturados do MED. Assim sendo, abordei as aulas através das estratégias supramencionadas.

Durante as aulas, como já tinha referenciado optei por criar, normalmente, 2 estações de ginástica de solo (em que os alunos tinham mais dificuldade), 1 estação de ginástica de aparelhos (minitrampolim) e uma outra estação de saltos no Atletismo. Acho que esta estratégia foi muito positiva, pois permitiu com que os alunos passassem mais tempo em contacto com aquilo em que a maioria tinha maior dificuldade, mas, na mesma, tivesse oportunidade de desenvolver outros elementos. Após já ter abordado todos os conteúdos que tinha definido criei espaços onde garantia maior grau de autonomia aos alunos, ou seja, criava as estações com tudo aquilo que era necessário para trabalhar os elementos e os alunos, sempre com a minha orientação, procuravam desenvolver aquilo em sentiam maior dificuldade. Senti que esta estratégia foi, de facto, fundamental para o desenvolvimento do aluno, pois estávamos a estimular o conhecimento de si próprio e dos limites de cada um. Isto é importante, não só para a disciplina e matérias de ensino em si, mas também para o seu futuro. Ainda, aliada a esta estratégia, é de destacar o efeito positivo da criação de documentos que eram colocados junto às estações onde os alunos poderiam, rapidamente, perceber o que fazer e como fazer (elementos e ajudas), caso tivessem dúvidas. Ficou claro ao longo do tempo que esta estratégia foi muito positiva e permitiu desviar a minha atenção para outros problemas mais urgentes.

Outro aspeto que desenvolvi ao longo desta UD foi forma como transmitia os feedbacks. Não sendo a minha área de referência, senti-me muitas mais vezes na necessidade de optar por feedbacks proprioceptivos, recorrendo muitas vezes ao toque para explicar algo. Senti, também, que os alunos nesta matéria de ensino sentem-se muito mais na necessidade de receber feedbacks apreciativos (sobretudo positivos) para garantir a sua motivação para a tarefa e, conseqüentemente, o clima relacional.

Ao longo desta UD tive a oportunidade de confrontar um conjunto de desafios, especialmente o de garantir um bom clima relacional. Para isto alterei o modelo de ensino e ainda a organização das aulas, ou seja, tive a oportunidade de experimentar diferentes formas

de divisão dos alunos. Foi algo importante para desenvolver a minha capacidade de adaptação ao contexto. Sabendo que a motivação era uma ferramenta poderosa para “combater” o clima relacional, optei por introduzir algo que, de forma quase automática garante esta motivação, a competição. Assim sendo, criei condições que permitissem aos alunos realizar pequenas competições entre si, colocando fitas métricas junto à zona de queda, improvisando uma marcador de distância, ou, ainda, criava pequenas competições de saltos horizontais (onde registava as distâncias ao longo das aulas) e/ou salto vertical, colocando os alunos a saltar um a um até sobrar um último elemento para tentar passar a fasquia.

A componente de ginástica tinha um desafio característico ao longo das aulas, o receio de realizar os elementos. Este era um dos aspetos sobre o qual tinha mais atenção e, por isso, tentei sempre a nível organizacional garantir as máximas condições de segurança através de uma disposição das estações e, ainda, que a minha posição fosse sempre a ideal. Algo que tentei sempre reforçar foi a questão das ajudas, vincando que ninguém poderia realizar qualquer elemento sem estar, pelo menos, um colega a observar. Ainda, assim, alguns dos alunos tinham receio de realizar elementos como o apoio facial invertido e o rolamento à retaguarda, optando por apenas tentar realizar o elemento com a minha ajuda. Por isso, toda a preparação e informação recolhida antes de começar a realizar as aulas foi essencial para dar resposta a este problema característico da matéria de ensino de ginástica. Felizmente, ninguém saiu lesionado das aulas desta UD.

Todavia, atribuo um ponto negativo neste processo ao facto de não ter lecionado outro tipo de elementos na ginástica de aparelhos (como por exemplo, as barras paralelas), apesar de isso dever-se a constrangimentos temporais que, implicam a escolha de alguns elementos em detrimento de outras.

Em suma, senti que esta UD foi positiva tanto para mim, como para os alunos, na medida em que as aulas se tornaram um momento de aprendizagem mútua. Senti que, através desta matéria de ensino e através deste modelo de atuação, cresci bastante, na medida em que tive que ser muito mais interventivo, não que já não o tivesse sido anteriormente, mas agora num contexto completamente desconhecido que era a de lecionar um desporto individual. É, na minha opinião, nestes aspetos, que residem a riqueza do estágio pedagógico para crescermos enquanto futuros docentes na área da Educação Física, ou seja, é através destes desafios que nos tiram da zona de conforto que estamos realmente a evoluir.

II TORNEIO ESCOLAR DA TURMA 9º2

Federação Portuguesa de Futebol

Ano de Fundação: 1914

Presidente: Fernando Gomes



Índice

1. Ficha de Equipa.....	Erro! Marcador não definido.
2. Contrato dos JOGADORES.....	Erro! Marcador não definido.
3. Regulamentação	Erro! Marcador não definido.
3.1. Organização e Estrutura do Torneio	Erro! Marcador não definido.
3.2. Competências.....	Erro! Marcador não definido.
3.3. Inscrições	Erro! Marcador não definido.
3.4. Jogos.....	Erro! Marcador não definido.
3.5. Pontuação	Erro! Marcador não definido.
4. Regulamento da Competição.....	Erro! Marcador não definido.
4.1. FUTEBOL	Erro! Marcador não definido.
4.2. ANDEBOL	Erro! Marcador não definido.
4.3. BASQUETEBOL	Erro! Marcador não definido.
5. Calendário de Atividades	Erro! Marcador não definido.
6. Fichas de Registo	Erro! Marcador não definido.
7. Mobilidade Articular	Erro! Marcador não definido.
8. Alongamentos.....	Erro! Marcador não definido.
9. Processo Ofensivo	Erro! Marcador não definido.
10. Processo Defensivo.....	Erro! Marcador não definido.
11. Jogos Lúdicos.....	Erro! Marcador não definido.
12. Planos de Treino	Erro! Marcador não definido.

O Dossier para consulta pode ser efetuada e descarregada através do seguinte link:

<https://bit.ly/2Fbbxsi>

**Instrumento de Avaliação da Performance em Jogo
Análise da Performance no Jogo de Futebol**



Componentes e Critérios (Pág. 1)

Componentes da Performance a observar	Critérios
<p>Tomada de Decisão: - a tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático.</p>	<p>Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.</p>
<p>Execução de Ações Tático-Técnicas – Individuais: - diz respeito à performance motora. Depois dos jogadores decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado.</p>	<p>Receção – controlo e preparação da bola. Passe – a bola alcança o objetivo. Remate - a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo.</p>
<p>Ações de Suporte (Ações Tático- Técnicas Coletivas): - são ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar. Para manter a posse de bola na equipa, os jogadores com bola devem poder passar a bola a colegas de equipa que estão prontos e disponíveis para receber a bola. Consequentemente, estando disponíveis para apoiar os colegas, as movimentações sem bola são críticas para manter a posse de bola, marcar ponto e assim solidificar toda a performance no jogo.</p>	<p>O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola.</p>

Avaliação das Performances (Pág. 2)

Fórmulas para os Cálculos dos Índices
<p>Envolvimento no Jogo = Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas + Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes + Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio</p>
<p>Índice de Tomada de Decisão (ITD) = Número de Decisões Apropriadas / (Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas)</p>
<p>Índice de Execução das Ações Tático-Técnicas (IEA) = Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes / (Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes)</p>
<p>Índice de Apoio (IA) = Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio / (Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio + Número Inapropriado de Ações/movimentos de Apoio)</p>
<p>Performance em jogo = (ITD + IEA + IA)</p>

ANEXO 5 - Resultados da Avaliação Inicial de JDC-I.

IDNF	Nome	Basq_Tom	Basq_Tom	Basq_Skill	Basq_Skill	Basq_Sup	Basq_Sup	Fut_Toma	Fut_Toma	Fut_Skills	Fut_Skills	Fut_Supp	Fut_Sup_I
		6	0	7	0	7	3	2	1	5	1	9	7
		5	0	7	1	10	5	2	0	2	0	4	4
		1	1	3	1	5	14	1	0	1	0	1	10
		1	0	2	0	3	9	1	2	2	2	5	5
		0	0	0	0	2	7	1	1	1	1	3	2
		4	3	9	3	3	8	10	2	12	2	9	4
		8	0	9	2	7	1	5	1	7	2	7	3
		11	1	20	1	11	4	1	3	4	3	5	5
		6	3	13	3	4	7	3	3	5	4	11	1
		5	2	12	1	5	8	6	1	9	2	4	5
		7	0	7	1	5	6	1	1	2	1	2	4
		5	1	7	1	4	5	13	3	22	4	11	2
		2	0	4	0	10	10	6	2	9	3	6	0
		1	0	2	0	2	3	1	0	1	0	2	6
		3	0	3	1	7	5	1	0	1	0	3	3
		10	0	16	0	8	6	8	2	13	2	7	2
		5	1	9	1	6	3	6	3	12	4	6	1
		6	2	8	4	9	2	4	1	7	1	3	3
		6	1	12	1	5	10	4	1	7	1	5	1
		4	1	6	4	6	2	6	2	11	2	10	2

ANEXO 6 - Ficha de avaliação Inicial da UD de Ginástica e Saltos do Atletismo.

Nº	Aluno(a)	Ginástica de Solo (Sequência Final)					Ginástica de Aparelhos				
		Avião	RF	RA	AFI	Ponte	Roda	Vela	Engrupado	CA	CU
		4	4	2	3	4	2	5	4	3	3
		L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
		5	5	5	3	5	3	4	4	5	4
		5	5	4	3	5	4	4	3	5	4
		3	2	1	1	3	2	3	3	2	2
		4	4	3	3	3	3	5	4	3	3
		4	3	2	3	3	3	4	4	5	4
		4	5	0	3	3	4	5	5	5	4
		4	5	4	4	5	5	5	5	5	5
		4	3	3	4	3	4	4	4	4	4
		4	3	3	3	4	4	5	4	3	3
		4	4	4	4	3	4	5	4	5	4
		5	5	0	4	3	4	5	4	5	5
		4	2	3	3	2	0	3	3	3	3
		4	3	1	4	3	3	4	3	4	3
		5	5	4	4	4	5	5	5	4	4
		NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	N	N
		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
		3	2	2	2	3	0	3	3	3	2
		3	3	1	3	3	3	3	4	4	5

Avaliação Prática: 1 – Não Realiza (o aluno não realiza o elemento gímnico); 2 – Realiza Insatisfatoriamente (o aluno realiza 1 ou 2 critérios corretamente); 3 – Realiza Satisfatoriamente (o aluno realiza 3 critérios corretamente); 4 – Realiza Bem (o aluno realiza 4 critérios corretamente); 5 – Realiza Muito Bem (o aluno realiza todos os critérios corretamente)

Nº	Aluno(a)	Salto em Altura				Salto em Comprimento				Triplo Salto			
		Corrida	Chamada	Fase Aérea	Queda	Corrida	Chamada	Fase Aérea	Queda	Corrida	Chamada	Fase Aérea	Queda
		2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
		L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
		1	2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	3
		3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3
		2	1	1	2	3	2	2	2	3	1	1	2
		3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3
		3	3	4	3	3	3	3	3	3	1	2	1
		4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3
		4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3
		4	2	2	4	3	3	3	3	3	1	2	3
		2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
		4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3
		4	3	3	3	4	3	4	4	3	2	2	3
		2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
		3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	2
		4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
		4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3
		3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	1	2
		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
		3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2

CRITÉRIOS: 1 = Realiza com Muita Dificuldade; 2 = Realiza com Alguma Dificuldade; 3 = Realiza Bem; 4 = Realiza Muito Bem / **Crítérios:** Foram adotados os parâmetros do projeto Mega-Spinter, resultante da parceria entre a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA) e a Direção Geral de Educação/ Desporto Escolar; **Salto em Altura:** Parâmetros adaptados do, Salto de “Tesoura” com Corrida Oblíqua e/ou Corrida em Curva, do *Dossier do Professor* (FPA, 2012).

ANEXO 7 - Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol.

Nº	Aluno/a	Passe	Remate	Serviço	Receção	Bloco	Posicionamento	Deslocamentos
		3	3	3	3	3	2	2
		4	3	4	4	3	4	3
		2	1	1	1	1	1	1
		2	1	1	2	1	1	1
		1	1	2	2	1	1	1
		2	1	2	1	1	1	1
		4	2	3	3	3	3	3
		3	4	3	3	4	3	3
		2	2	3	1	2	2	1
		3	2	3	2	2	2	2
		4	4	4	3	2	3	2
		2	2	2	1	1	2	1
		4	4	4	4	3	4	4
		2	1	1	1	1	1	1
		4	2	3	2	1	2	2
		4	4	4	4	4	3	3
		3	4	3	3	4	3	2
		2	1	1	1	1	2	1
		1	1	2	2	1	1	1
		2	3	3	2	1	2	2
Legenda: 1 (Não realiza); 2 (Realiza Insatisfatoriamente); 3 (Realiza Satisfatoriamente); 4 (Realiza Bem)								

Passé	Executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar continuidade às ações ofensivas.
Remate	Executa o gesto de forma tecnicamente correta, posicionando-se adequadamente para direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações da sua equipa.
Serviço	Serve por baixo ou por cima executando o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.
Receção	Recebe o serviço em manchete, amortecendo 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 <i>amorti</i> de acordo com o posicionamento da outra equipa.
Bloco	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.
Posicionamento	Definição de uma boa base de apoio para permitir os deslocamentos, assim como, procura posicionar-se perante o objeto de jogo, espaço e adversário.
Deslocamentos	Deslocamentos de forma rasante, sem perder o contacto com o solo, fazendo uma leitura correta do jogo, movimentando-se corretamente consoante em que jogo se encontra (ataque e defesa).

ANEXO 8 - Ficha de Avaliação Inicial de ARE.

Nº	Aluno/a	Corpo	Espaço	Ritmo
		2	2	2
		2	1	1
		1	1	1
		1	1	1
		3	3	3
		1	1	2
		3	3	3
		3	3	3
		2	1	2
		2	1	1
		2	1	1
		2	2	2
		3	3	3
		1	1	1
		2	1	2
		2	2	3
		1	1	1
		1	1	1
		1	1	2
		2	1	1

Legenda: 1 (Não Realiza ou possui muitas dificuldades); 2 (realiza); 3 (Realiza muito bem).

Corpo	O aluno utiliza o corpo todo nas situações de comunicação; os movimentos e deslocamentos demonstram uma intencionalidade; <u>Mantém</u> o corpo em equilíbrio, respirando adequadamente; Concentra a energia na parte do Corpo adequada; Faz coincidir a frase de movimento com a frase da música.
Espaço	Utiliza o espaço; domina o espaço próprio e envolvente; utiliza as variáveis espaciais para enquadrar a temática.
Ritmo	Domina as qualidades de Movimento; Utiliza as variáveis do Tempo e Dinâmica para melhorar a comunicação.

ANEXO 9 – Exemplo de grelha de avaliação formativa (Desempenho Sócio-Afetivo e Psicomotor).

9º2		AVALIAÇÃO FORMATIVA - (Desempenho Sócio-Afetivo)																				TOTAL					
2018/2019 - 1º Período		Setembro				Outubro						Novembro						Dezembro									
Nº de Aluno	Nome	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	6	8	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13	
			3	4	5	3	4	4	L	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	F	3	5	4,41
			3	4	F	5	F	5	5	5	5	4	5	3	4	5	F	5	5	5	F	5	5	5	5	L	4,63
			3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	5	4	4	5	5	5	3	5	5	3	3	3	3	4	3,75
			3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4,29
			3	4	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	3	3	5	3	4	4,17
			3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3,17
			3	4	5	4	4	F	4	4	4	4	5	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3,70	
			5	5	F	F	3	F	4	3	3	3	3	5	4	3	F	3	3	4	F	1	3	3	2	3	3,32
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3,17
			3	4	3	3	3	F	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3,09
			4	4	4	3	4	4	3	3	F	3	4	4	4	3	5	5	3	5	F	3	5	3	3	5	3,82
			5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	3	5	4,63
			5	4	4	3	3	4	4	5	F	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,61
			4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	5	3	3	5	3	5	5	4	3	3	3	5	3,79
			4	4	4	3	4	4	4	4	F	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	F	5	5	4,50
			5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,88
			4	5	3	4	3	3	4	5	3	3	3	5	2	3	4	5	5	4	4	3	3	3	2	4	3,63
			3	4	3	3	3	F	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	3	5	4	5	4	3	4	4,04
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3,21
			3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3,63

Legenda:

1 - Muito negativo; 2 - Negativo; 3 - Razoável; 4 - Bom; 5 - Muito Bom

9º2		AVALIAÇÃO FORMATIVA (Desempenho Psicomotor)																				TOTAL					
2018/2019 - 1º Período		Setembro				Outubro						Novembro						Dezembro									
Nº de Aluno	Nome	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	6	8	13	15	20	22	27		29	4	6	11	13
			3	3	3	3	3	4	L	3	3	3	4	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	F	4	5	3,59
			3	3	L	F	L	F	L	L	4	4	4	4	4	4	F	5	4	L	F	L	L	L	L	L	3,90
			3	3	3	3	3	5	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3,25
			3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3,58
			3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3,50
			3	3	2	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	3	5	4	4	3	3	4	3,63
			3	4	5	4	4	F	4	4	5	5	5	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4,00
			5	5	F	F	3	F	3	3	5	5	4	4	5	3	F	3	5	5	F	4	4	3	3	5	4,05
			4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	5	4	3	5	3	3	5	3,58
			3	4	3	3	3	F	3	3	3	3	3	4	3	5	5	3	5	3	5	3	3	3	3	4	3,48
			3	3	4	3	3	3	3	3	F	4	3	3	4	4	4	3	3	3	F	3	5	3	3	5	3,41
			5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4,67
			4	4	4	3	3	3	4	5	F	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4,26
			3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3,29
			3	4	4	3	3	4	4	3	F	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	F	3	5	3,68
			5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,92
			4	5	3	4	5	4	3	5	5	5	4	5	3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4,42
			3	3	3	3	3	F	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3,26
			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3,54
			3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3,67

Legenda:

1 - Muito negativo; 2 - Negativo; 3 - Razoável; 4 - Bom; 5 - Muito Bom

ANEXO 10 - Exemplo de gradeira de avaliaçãõ sumativa.

Curso

Ano

Turma



GRELHA DE AVALIAÇÃO

Nº	Nome	Atitudes e Valores				Avaliação Total Atitudes e Valores	Conhecimentos						Total da Avaliação Conhecimentos	Nota							
		Responsabilidade		Autonomia			Intervenção		Sociabilidade		Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícos críterio	Cumprimento de Funções do MED		Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos...					Nota às décimas	Nota Final	(Escala 1 a 5)
		Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas		Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada											
10%	10%	10%	10%	5%	5%	30%	60%	5%	5%	70%	100,00	100	5								
		100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100	5							
		92,00	75,00	60	75,00	23,45	71,80	70,00	60,00		49,58	73,03	73,00	4							
		81,20	55,00	60	62,50	19,75	70,00	50,00	75,00		48,25	68,00	68,00	3							
		85,00	45,00	60	55,00	18,75	65,00	60,00	55,00		44,75	63,50	64,00	3							
		93,20	60,00	60	62,50	21,45	69,00	65,00	60,00		47,65	69,10	69,00	3							
		93,60	60,00	60	50,00	20,86	70,00	60,00	55,00		47,75	68,61	69,00	3							
		80,60	50,00	35	40,00	16,81	72,60	50,00	55,00		48,81	65,62	66,00	3							
		87,80	62,50	57,5	75,00	21,66	80,00	55,00	60,00		53,75	75,41	75,00	4							
		72,40	55,00	52,5	70,00	18,87	73,00	50,00	60,00		49,30	68,17	68,00	3							
		84,60	45,00	52,5	60,00	18,59	71,60	50,00	55,00		48,21	66,80	67,00	3							
		82,40	57,50	47,5	49,50	18,84	69,60	50,00	55,00		47,01	65,85	66,00	3							
		82,60	40,00	62,5	52,50	18,01	68,20	50,00	65,00		46,67	64,68	65,00	3							
		98,40	90,00	92,5	97,50	28,34	93,40	85,00	90,00		64,79	93,13	93,00	5							
		94,80	75,00	85	87,50	25,61	85,20	90,00	75,00		59,37	84,98	85,00	4							
		86,60	55,00	65	60,00	20,41	65,80	55,00	55,00		44,98	65,39	65,00	3							
		93,40	72,50	65	85,00	24,09	73,60	75,00	60,00		50,91	75,00	75,00	4							
		99,40	85,00	75	90,00	26,69	98,40	85,00	75,00		67,04	93,73	94,00	5							
		82,40	57,50	52,5	57,50	19,49	88,40	50,00	60,00		58,54	78,03	78,00	4							
		88,00	50,00	67,5	70,00	20,68	65,20	60,00	55,00		44,87	65,55	66,00	3							
		86,00	57,50	52,5	70,00	20,48	70,80	60,00	55,00		48,23	68,71	69,00	3							
		95,40	62,50	70	70,00	22,79	73,40	55,00	60,00		49,79	72,58	73,00	4							
	Confirmação	100,00	100,00	100,00	100,00	30,00	100,00	100,00	100,00	100,00	70,00	100,00	100,00	5							



PROFESSOR	RUBEN FREITAS				
TURMA	9º2	Nº DE ALUNOS	20	MATÉRIA (S) DE ENSINO	JDC-I
INSTALAÇÃO	POLIDESPORTIVO		DATA/HORA	25-10-2018 (16:45)	
PLANO DE AULA Nº	18 (12 de 25)	DURAÇÃO	45'		
MATERIAL	Bolas:3+3+3 Cones:8 Coletes:10 Balizas: Pinos: 0				

OBJETIVO (S) GERAL	Modelo de Competências: Formação de Árbitros; Entrega do Plano de Treino 2 (Problemas táticos ofensivos: Manutenção da Posse de Bola e Penetração para o Alvo) → Está previsto chuva: caso não consigamos realizar aula prática vamos para a biblioteca realizar um "quiz" sobre regras, ações tático-técnicas e de suporte, e regulamentos das 3 modalidades.
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ESTRUTURA DO PLANO DE AULA						
Nº	DESCRIÇÃO E VARIANTES	OBJETIVO ESPECIFICO	ORGANIZAÇÃO	ESQUEMATIZAÇÃO	≈ T	≈ H
1 (PI)	Alunos sentados nas escadas ou dispostos em "U" são informados do procedimento da aula e dos objetivos acerca da mesma.	Introdução à temática da aula.	- Alunos sentados nas escadas ou dispostos em "u".		5'	16:55
TRANSICÃO					1'	16:56
2 (PI)	Formação dos Árbitros: relembrar os alunos que vão desempenhar a função de árbitro acerca das regras e regulamentação própria dos respetivos JDC-I; NOTA: colocar algumas questões.	- Reforço e explicação de dúvidas relacionadas com regras nas três matérias de ensino que estamos a abordar.	- Alunos vão com o professor Romualdo para um espaço próprio.		15' a 20'	17:10
TRANSICÃO					1'	16:57
3 (PI)	Realização do aquecimento através do jogo da raposa.	Elevação da temperatura corporal e preparação do organismo para a parte fundamental da aula.	- Alunos dispostos pelo meio-campo do polidesportivo.		5'	17:02
TRANSICÃO					1'	17:03
3 (PF)	Entrega do Plano de treino 2: alunos dispõem de 5 minutos para analisar o exercício e organizá-lo para começar a realizá-lo. Conteúdo: ver objetivos gerais.	- Dar algum enfoque nas ações de passe, receção e desmarcação.	- Alunos nos respetivos espaços que encontrarão no plano de treino.		15'	17:18
TRANSICÃO					1'	17:19
4 (PC)	Jogo da galinha: Alunos de cócoras procuram desequilibrar o adversário; ou utilizar regras de toques. Alongamentos estáticos	- Incrementar a força dos membros inferiores; - Prevenção de lesões musculares, através da redução da tensão acumulada ao longo da aula. - Retornar à calma.	- A pares, espalhados pelo meio-campo.		5'	17:24

AVALIAÇÃO FORMATIVA (AO LONGO DO PROCESSO)

Escola	Escola 2+3 Dr. Eduardo Brazão de Castro	Ano/Turma	7º1	Data/Hora	15-10-2018 08:00 às 08:45
Observador	Rúben Freitas	Observando	Romualdo Caldeira		

Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações
		NS	S	SB				NS	S	SB	
<i>Apresentação dos Conteúdos</i>	Apresenta e/ou anuncia os objetivos gerais no início da aula e faz um balanço no final da aula .			x	Ter mais atenção à questão do posicionament o devido ao sol; Atenção ao tempo perdido na explicação. Tentar evitar que se tenha que explicar tudo uma segunda vez.	<i>Organização</i>	Proporciona as melhores condições de segurança nos diferentes conteúdos/atividades selecionados.			x	
	Apresenta os conteúdos/atividades de forma precisa, clara e concisa nos diferentes momentos optados na aula.		x				Posiciona-se de forma adequada a uma possível intervenção ou observação.			x	
	A escolha do método de apresentação da informação é eficiente (descoberta guiada ou exposição).			x			Minimiza eficazmente os episódios de organização (comportamentos, transições, etc.)			x	
	Os momentos de apresentação dos conteúdos/atividades são eficientes e apropriados.			x		<i>Feedbacks</i>	Observa a prestação dos alunos e auxilia eficientemente na identificação de possíveis erros-diagnóstico , prescrição e controlo.			x	
	Os princípios de apresentação dos conteúdos/atividades são eficientes (descrição da ação ou condições de realização ou critérios de êxito).			x			Privilegia os <i>feedbacks</i> positivos.			x	
	Capta a atenção dos alunos.			x			Dá primazia aos <i>feedbacks</i> de cariz específico ao invés de uma avaliação simples como sendo o resultado da ação.			x	
	Tem atenção à sua colocação e à colocação da turma .		x				<i>Afetividade</i>	Procura criar um clima positivo na aula.			
<i>Organização</i>	Apresentação um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e à matéria de ensino em questão.			x	Conhece e trata os alunos pelo seu nome .				x		
	Maximiza o tempo útil de aula.		x		Interage o mais possível com a generalidade da turma .				x		
						Elogia os alunos pelo seu esforço e “resultados” obtidos.			x		
						Evita criticar e ironizar (denegrir) os alunos perante os colegas.			x		
						Procura observar a prestação dos alunos , intervindo se necessário.			x		
						Readapta , se necessário, as estratégias que não estão a funcionar (sobretudo ao nível dos <i>feedbacks</i> e organização).			x		

ANEXO 13 - Ficha de avaliação do Tempo de Empenhamento Motor.

Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa (MVPA) dos alunos

(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

Definição: Caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (inclui exercícios de força como curl-ups e push-ups).

Y= MVPA; N=No MVPA

Nomes: _____			Nomes: _____				
1.	Y/N	Y/N	Y/N	1.	Y/N	Y/N	Y/N
2.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N
3.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N
4.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N
5.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N
6.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N
7.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N
8.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N
9.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N
10.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N
11.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N
12.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N
13.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N
14.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N
15.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N
Y Total: ___/15			Y Total: ___/15			Y Total: ___/15	
= ___%			= ___%			= ___%	

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).

NÚCLEO DE ESTÁGIO DO MEEFEBS DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

05

fevereiro | 2019

| 10h30 – 11h30 |

MODELO DE COMPETÊNCIA:

UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DOS JOGOS DE INVASÃO



AÇÃO DE FORMAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

09

16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

5 CONFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios

CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar

CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação – O contributo da Economia da Educação para a Reflexão

CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação

CONFERÊNCIA V – Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?

4 MÓDULOS

MÓDULO 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar

MÓDULO 2 – Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão

MÓDULO 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física

MÓDULO 4 – Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física

2 MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1 – As Competências Essenciais e a Avaliação em Educação Física

MESA REDONDA 2 – Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

PRELETORES CONVIDADOS: Marco Gomes (DRE-SRE) | Pedro Telhado Pereira (UMa) | Nuno Fraga (UMa) | Sara Michelle Faria (SRE)



Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.

3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exercício Físico (TEF) e Diretores Técnicos (DT)



Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão no Contexto Escolar

Freitas, R. ¹; Gaspar, M.A. ²; Caldeira, R. ¹; Gouveia, E.R. ^{1,3}

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

²Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação

³Interactive Technologies Institute / LARSys



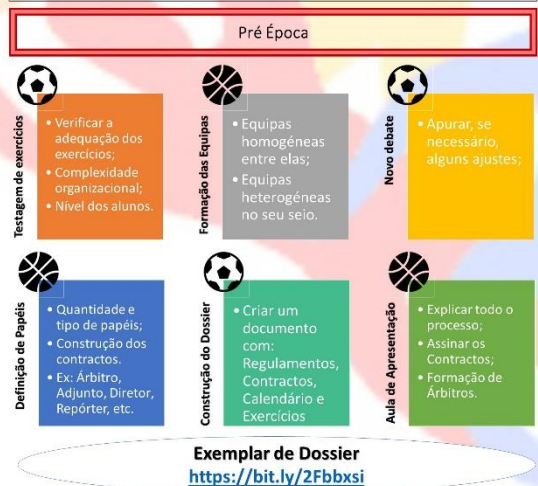
INTRODUÇÃO

A abordagem dos jogos de invasão (i.e., basquetebol, futebol e andebol) são matérias nucleares no Programa Nacional de Educação Física e, por isso, durante o período letivo, grande parte do currículo da Educação Física é dedicado ao seu ensino. Assim sendo, urge a necessidade de conhecer, investigar e analisar formas mais eficazes para ensinar estes jogos nas aulas de Educação Física. Uma das formas mais comuns que encontramos para abordar os jogos de invasão nas escolas é o modelo tradicional, que baseia a sua intervenção em exercícios analíticos, voltados para a técnica individual e desempenho motor (Silva, 2015). Estes tipos de abordagem podem acabar por solicitar comportamentos que levem a que os alunos conheçam muito superficialmente o jogo e, mesmo com elevadas qualidades técnicas, encontrem dificuldades na tomada de decisão, assim como, lacunas ao nível da criatividade e reflexão sobre o jogo (Clemente, 2012). Isto quer dizer que os alunos aprendem as ferramentas necessárias, mas não aprendem a contextualizá-las corretamente (Bunker & Thorpe, 1982). Posto isto, e tendo em conta esta necessidade de implementar e investigar novas ideias, este poster visa apresentar uma proposta metodológica de abordagem dos jogos de invasão que procura dar resposta aos problemas supramencionados. É, portanto, um exemplo de aplicação do Modelo de Competência numa Unidade Didática de Jogos Coletivos de Invasão (JDC-I).

O que é o Modelo de Competência (MEC)?



Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão



Exemplar de Dossier
<https://bit.ly/2Fbbsxi>

Época

Treino

Jornada

- Andebol
- Basquetebol
- Futebol

Pós Época

Preparação e realização do evento culminante

Plano de Conceção das Situações de Aprendizagem

Para podermos planejar e criar as situações de aprendizagem, é necessário definir o quadro metodológico sobre o qual vamos atuar. Assim sendo, à luz deste modelo, acredita-se que é possível lecionar os JDC-I, olhando para a transversalidade de comportamentos entre eles, ou seja, devemos priorizar a **noção de transfer**, pois existem um conjunto de características funcionais similares (Problemas Táticos) entre cada modalidade, tanto no processo ofensivo (invadir território adversário, rematar/atacar um alvo fixo, etc.), como no processo defensivo (travar progressão, impedir a pontuação do adversário, etc.). Em todo o instante a tomada de decisão é crítica e fundamental, pois o jogador tem que sempre adequá-la ao momento emergente do jogo (Bayer, 1994; Mitchell et al., 2013; Gouveia et al., 2018).

- Processo Ofensivo**
 - Manutenção da Posse de Bola
 - Penetrar na Defesa e Atacar o Alvo
 - Transição Defesa-Ataque
 - Processo Defensivo**
 - Defender o Espaço
 - Defender o Alvo
 - Conquistar a Posse de Bola
- (Adaptado de Mitchell, Oslin e Griffin, 2013)

Avaliação Inicial

Condições Organizativas

- Nível dos alunos;
- Regulamentos;
- Complexidade Organizacional;

Condições Espaciais

- Polidesportivo (Completo ou não).

Condições Materiais

- Recursos Materiais disponíveis na escola.

GPAI
(Game Performance Assessment Instrument)
(Oslin, Mitchell e Griffin, 1998)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem dos JDC-I, segundo o MEC, parece, de facto, dar resposta aos constrangimentos impostos pelas abordagens tradicionais, pois possui na sua génese a importância da Consciência/Contextualização tática, característica do TGFU. Outro aspeto positivo, é a junção do MED, que vem trazer a autenticidade dos jogos, através de Épocas Desportivas, onde cada aluno desempenha um dos vários papéis existentes, ficando a conhecer, ainda mais, tudo aquilo que envolve a preparação e realização dos jogos em contexto federado. Por fim, é de referir que, o MEC, requer que o professor acredite na transversalidade de comportamentos entre modalidades, não olhando para as pequenas diferenças regulamentares, mas sim para a oportunidade de aprendizagem que se situa nas características funcionais similares (Problemas Táticos) entre cada uma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayer, C. (1994). O ensino dos desportos coletivos. Lisboa: Col. Desporto. Ed. Dinâmica.
 Bunker, D., & Thorpe, B. (1982). A Model for the Teaching Games in Secondary Schools. Bulletin of Physical Education.
 Clemente, F.M. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding no Ensino da Educação Física. Movimento, 18.
 Gouveia, E., Gouveia, B., Kitago, M., Malho, H., Freitas, B., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, D., Prudente, J. & Lopes, H. (2018). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao jogo: um estudo caso experimental em alunos do Ensino Básico.
 Mitchell, S.A., Oslin, L.J., & Griffin, L.L. (2013). Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. Champaign, IL: Human Kinetics.
 Oslin, L.J., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17(2), 234-244.