

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Marcelo Ferreira Pestana

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2018

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

João Marcelo Ferreira Pestana

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
produção ou construção.
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”*

(Paulo Freire, 1996)

Agradecimentos

Serve o presente capítulo para expressar os meus sinceros e profundos agradecimentos às pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte do meu percurso de formação acadêmica e pessoal, que culmina com o final desta etapa marcante do meu processo de desenvolvimento. Neste sentido agradeço de forma especial:

Aos meus pais e irmãos por todo apoio, carinho e incentivo demonstrados ao longo de todos estes anos acadêmicos e foram, sem dúvida, os meus alicerces ao longo desta caminhada.

Ao meu colega de estágio e sobretudo amigo Tomás Quintal, por ter estado sempre presente ao longo desta etapa. Obrigado pelos conselhos, compreensão, gargalhadas, chamadas de atenção, amizade e companheirismo. Não poderia ter tido melhor pessoa como parceiro de estágio.

À Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, a todo o pessoal docente e não docente, pela forma como nos receberam e acolheram, pela abertura e disponibilidade nas atividades que foram dinamizadas e pela troca de experiências que aprofundaram ainda mais a minha aprendizagem.

Ao Orientador Científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia por toda a disponibilidade mostrada, todas as aprendizagens adquiridas, por ter sempre acreditado nas nossas capacidades como núcleo de estágio ao longo de todo o processo. Muito obrigado pelo exemplo de profissionalismo, rigor e competência.

Aos Orientadores Cooperantes, Professora Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira por todo o apoio e acompanhamento desde o primeiro momento, toda ajuda em nas situações que foram necessárias, pelos conselhos e conhecimentos transmitidos e por terem aguçado ainda mais a nossa capacidade de refletir sobre as nossas ações através das críticas construtivas que eram feitas.

À Professora Doutora Ana Rodrigues por toda a ajuda disponibilizada, por ter ouvido os meus desabafos e pessimismos e ter sempre uma palavra positiva e de ânimo para me dar. São nas pequenas coisas que tiramos o maior significado e por isso o meu muito obrigado!

A todo o pessoal Docente que constitui o Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira por todos os conhecimentos transmitidos ao longo de todos estes anos do meu percurso académico, proporcionando-me uma transformação e evolução a vários níveis.

Aos meus Colegas de Estágio por toda a partilha de experiências, disponibilidade e ajuda em todas tarefas que foram pedidas.

Aos meus amigos Tiago, Henrique, Alexandre, Leonardo, Humberto, Leandro, Rui, Luís, João Pedro, Vítor e Henrique Santos por toda a sua amizade ao longo dos anos. Muito obrigado por tudo, são como uma segunda família!

Aos meus alunos, que foram o meu foco central ao longo desta etapa, por todas as aprendizagens e desafios que me proporcionaram, pela ajuda e compreensão em variadas situações. Fizeram valer a pena todo o trabalho e investimento realizado.

Resumo

O presente relatório de Estágio Pedagógico (EP), descreve, fundamenta e reflete as opções didático-metodológicas tomadas no âmbito da docência numa turma do 3º Ciclo, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (ano letivo 2017-2018).

A prática letiva foi desenvolvida numa turma de 9º ano, composta por 23 alunos, onde foram lecionados os conteúdos previstos pelo Programa Nacional de Educação Física. Considera-se que a prática letiva foi uma atividade central no processo de estágio, pela complexidade e multiplicidade de desafios que colocou, e pelo facto de todas as outras atividades de estágio serem construídas em torno da fundamentação da intervenção pedagógica.

As atividades de intervenção na comunidade escolar surgiram da colaboração na organização e apoio às atividades idealizadas pelo grupo de Educação Física da Escola, e na dinamização de uma atividade de Orientação.

As atividades de integração no meio (caraterização de turma e atividade de extensão curricular) tiveram como objetivos, o fornecimento de dados sobre os alunos ao conselho de turma e a união de todos os intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação) em torno do projeto educativo da turma.

Finalmente, as atividades de natureza científico-pedagógicas, incidiram sobre o estudo e validação do impacto de modelos de ensino alternativos, como foi o caso do Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Competência.

Consideramos o EP uma etapa marcante na nossa carreira de docente, que agora se inicia. Em primeiro lugar pela oportunidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos na etapa de formação anterior. Em segundo lugar, pela oportunidade que nos deu de aprofundar e integrar conhecimentos, lidando com questões complexas e desenvolvendo as soluções mais adequadas. Finalmente, pelo desenvolvimento de várias capacidades pessoais, entre elas a comunicação.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Prática Docente; Educação Física; Ensino-Aprendizagem; Modelos de Ensino

Abstract

This report of Pedagogical Internship (EP), describes, bases and reflects the didactic-methodological options taken in the scope of the teaching of the 3rd Cycle class, in the Primary School of the 2nd and 3rd Cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro (academic year 2017- 2018).

The teaching practice was developed in a class of 9th grade, composed of 23 students, where the content provided by the National Physical Education Program was taught. It is considered that learner practice was a central activity in the internship process, because of the complexity and multiplicity of challenges it posed, and because all other internship activities were built around the foundation of pedagogical intervention.

The activities of intervention in the school community arose from the collaboration in the organization and support to the activities idealized by the group of Physical Education of the School, and in the dynamization of an activity of Orientation.

The activities of integration in the environment (class characterization and curricular extension activity) had as objectives, the provision of data about the students to the class council and the union of all the participants (students, teachers and parents) around the class educational project.

Finally, the activities of a scientific-pedagogical nature focused on the study and validation of the impact of alternative teaching models, such as the Sport Education Model and the Competence Model.

We consider the EP a remarkable step in our teaching career, which is now beginning. Firstly for the opportunity to understand and apply the knowledge acquired in the previous training stage. Secondly, for the opportunity it gave us to deepen and integrate knowledge, dealing with complex issues and developing the most appropriate solutions. Finally, by the development of several personal capacities, among them communication.

Key Words: Pedagogic Stage; Teaching Practice; Physical Education; Teaching-learning; Teaching Models

Resumen

El presente informe de Práctica Pedagógica (EP), describe, fundamenta y refleja las opciones didáctico-metodológicas tomadas en el ámbito de la docencia a la clase del 3° Ciclo, en la Escuela Básica de los 2° y 3° Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (año escolar 2017- 2018).

La práctica lectiva fue desarrollada en una clase de 9° año, compuesta por 23 alumnos, donde fueron enseñados los contenidos previstos por el Programa Nacional de Educación Física. Se considera que la práctica lectiva fue una actividad central en el proceso de etapa, por la complejidad y multiplicidad de desafíos que planteó, y por el hecho de que todas las demás actividades de práctica se construían en torno a la fundamentación de la intervención pedagógica.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar surgieron de la colaboración en la organización y apoyo a las actividades ideadas por el grupo de Educación Física de la Escuela, y en la dinamización de una actividad de Orientación.

Las actividades de integración en el medio (caracterización de clase y actividad de extensión curricular) tuvieron como objetivos, el suministro de datos sobre los alumnos al consejo de clase y la unión de todos los actores (alumnos, profesores y encargados de educación) proyecto educativo de la clase.

Finalmente, las actividades de naturaleza científico-pedagógica, incidieron sobre el estudio y validación del impacto de modelos de enseñanza alternativos, como fue el caso del Modelo de Educación Deportiva y el Modelo de Competencia.

Consideramos el EP una etapa marcante en nuestra carrera de docente, que ahora se inicia. En primer lugar por la oportunidad de comprender y aplicar los conocimientos adquiridos en la etapa de formación anterior. En segundo lugar, por la oportunidad que nos ha dado de profundizar e integrar conocimientos, lidiando con cuestiones complejas y desarrollando las soluciones más adecuadas. Finalmente, por el desarrollo de varias capacidades personales, entre ellas la comunicación.

Palabras clave: Etapa Pedagógica; Práctica Docente; Educación Física; La enseñanza y el aprendizaje; Modelos de Enseñanza

Résumé

Ce rapport de stage pédagogique (EP) décrit, base et reflète les options didactiques et méthodologiques retenues dans le cadre de l'enseignement de la classe de 3e cycle, à l'école primaire des 2e et 3e cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro (année académique 2017- 2018).

La pratique pédagogique a été développée dans une classe de 23e année, composée de 23 étudiants, où le contenu fourni par le programme national d'éducation physique a été enseigné. On considère que la pratique de l'apprenant était une activité centrale dans le processus de stage en raison de la complexité et de la multiplicité des défis qu'elle posait et du fait que toutes les autres activités de stage ont été construites autour des fondements de l'intervention pédagogique.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire sont nées de la collaboration dans l'organisation et le soutien des activités idéalisées par le groupe d'éducation physique de l'École et de la dynamisation d'une activité d'orientation.

Les activités d'intégration dans l'environnement (caractérisation des classes et activités d'extension du programme) avaient pour objectifs de fournir des données sur les élèves au conseil de classe et à l'union de tous les participants (élèves, enseignants et parents) du projet éducatif de classe.

Enfin, les activités à caractère scientifique et pédagogique ont porté sur l'étude et la validation de l'impact de modèles d'enseignement alternatifs, tels que le modèle d'éducation sportive et le modèle de compétence.

Nous considérons le PE comme une étape remarquable dans notre carrière d'enseignant qui commence maintenant. Tout d'abord pour avoir la possibilité de comprendre et d'appliquer les connaissances acquises lors de la phase de formation précédente. Deuxièmement, nous avons eu l'occasion d'approfondir et d'intégrer les connaissances, de traiter des problèmes complexes et de mettre au point les solutions les plus appropriées. Enfin, par le développement de plusieurs capacités personnelles, dont la communication.

Mots-clés: Stage pédagogique; Pratique d'enseignement; Éducation physique; Enseignement-apprentissage; Modèles d'enseignement

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract.....	V
Resumen	VI
Résumé	VII
1- Introdução.....	1
1.1- Nota Biográfica	3
1.2- Expetativas do Estágio Pedagógico.....	4
1.3- Importância do Estágio Pedagógico na formação Docente	6
2- Caraterização da Escola	8
3- Enquadramento do Estágio Pedagógico	11
4- Prática Letiva.....	14
4.1- Planeamento Anual.....	15
4.2- Unidade Didática	19
4.2.1- Análise do Contexto.....	20
4.2.2- Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino	27
4.2.3- Seleção dos Modelos a serem utilizados.....	33
4.2.4- Regras básicas de funcionamento da turma	41
4.2.5- Avaliação da aprendizagem do aluno	43
4.2.6- Papel do Professor e do Aluno na Unidade Didática.....	52
4.3- Plano de Aula	55
4.4- Assistência às Aulas	57
4.4.1- Metodologia	59
4.4.2- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	61
4.4.3- Conclusões	65
5- Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	67
5.1- Objetivos.....	68
5.2- Planeamento das Atividades	68
5.3- Dia do Voleibol	69
5.3.1- Recursos Humanos.....	69
5.3.2- Recursos Materiais.....	70

5.3.3- Recursos Espaciais.....	70
5.3.4- Balanço da Atividade.....	70
5.4- Dia do Futebol.....	72
5.4.1- Recursos Humanos.....	72
5.4.2- Recursos Materiais.....	72
5.4.3- Recursos Espaciais.....	72
5.4.4- Balanço da Atividade.....	73
5.5- Dia do Basquetebol.....	74
5.5.1- Recursos Humanos.....	74
5.5.2- Recursos Materiais.....	74
5.5.3- Recursos Espaciais.....	74
5.5.4- Balanço da Atividade.....	75
5.6- Atividade de Orientação.....	76
5.6.1- Descrição da Atividade.....	76
5.6.2- Recursos Humanos.....	77
5.6.3- Recursos Materiais.....	77
5.6.4- Recursos Espaciais.....	78
5.6.5- Balanço da Atividade.....	78
6- Atividade de Integração no Meio Escolar.....	80
6.1- Caracterização de Turma.....	80
6.1.1- Objetivos Gerais.....	81
6.1.2- Objetivos Específicos.....	81
6.1.3- Metodologia.....	82
6.1.4- Resultados.....	83
6.1.5- Conclusões.....	87
6.2- Atividade de Extensão Curricular.....	89
6.2.1- Objetivos.....	90
6.2.2- Planejamento.....	91
6.2.3- Recursos.....	93
6.2.4- Programa da Atividade.....	94
6.2.5- Balanço Final.....	94
7- Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	97
7.1- Ação Científico-Pedagógica Individual.....	97

7.1.1- Operacionalização.....	98
7.1.1.1- Metodologia	100
7.1.1.2- Resultados	102
7.1.1.3- Considerações Finais.....	102
7.1.2- Balanço da Ação	103
7.2- Ação Científico-Pedagógica Coletiva	105
7.2.1- Operacionalização.....	106
7.2.1.1- Metodologia	107
7.2.1.2- Resultados	112
7.2.1.3- Discussão.....	114
7.2.2- Balanço da Ação	116
8- Considerações Finais.....	119
9- Referências Bibliográficas	123
10- Anexos.....	131

Índice de Figuras

Figura 1- Autonomia dos alunos ao longo da Época Desportiva	54
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Tempo de Empenhamento Motor	64
Gráfico 2- Representação de género	83
Gráfico 3- Freguesia de residência	83
Gráfico 4- Agregado familiar	84
Gráfico 5- Alunos com apoio escolar	84
Gráfico 6- Nível de Escolaridade dos pais	85
Gráfico 7- Situação laboral dos pais	85
Gráfico 8- Horas de sono	86
Gráfico 9- Comparação do tempo de empenhamento motor segundo diferentes abordagens	113

Índice de Tabelas

Tabela 1- Problemas táticos aos JDC-I.....	18
Tabela 2- Análise SWOT ao contexto de ensino.....	26
Tabela 3- Objetivos por área e conteúdos de ensino	30
Tabela 4- Análise SWOT aos conteúdos de ensino.....	33
Tabela 5- Características do MCJDCI.....	34
Tabela 6- Análise SWOT aos modelos de ensino a serem utilizados	41
Tabela 7- Domínios e parâmetros de avaliação	51
Tabela 8- Análise SWOT à avaliação da aprendizagem dos alunos	52
Tabela 9- Análise SWOT ao papel do professor e do aluno na UD	55
Tabela 10- Resultados da observação ao 3º ciclo	61
Tabela 11- Resultados da observação ao 2º ciclo	62
Tabela 12- Resultados da observação ao secundário.....	63
Tabela 13- Programação do Dia do Voleibol	69
Tabela 14- Programação do Dia do Futebol	72
Tabela 15- Programação do Dia do Basquetebol	74
Tabela 16- Programação da Atividade de Orientação	76
Tabela 17- Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores.....	102
Tabela 18- Valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção.....	112
Tabela 19- Correlações entre a motivação dos alunos para a Educação Física e o seu envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção.....	112
Tabela 20- Análise categorial das respostas dadas pelos alunos após a intervenção ..	114

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual.....	132
Anexo 2 – Exemplo de uma Unidade Didática	133
Anexo 3 – Problemas táticos transversais às matérias de ensino (JDC-I).....	149
Anexo 4 – Dossier de Equipa JDC-I	151
Anexo 5 – Instrumento de Observação JDC-I	200
Anexo 6 – Ficha de Avaliação Inicial JDC-I	201
Anexo 7 – Ficha de Avaliação Inicial – Ginástica de Solo e Trampolins.....	203
Anexo 8 – Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol	204
Anexo 9 – Ficha de Avaliação Inicial de Atividades Rítmicas Expressivas.....	206
Anexo 10 – Ficha de Avaliação Inicial de Natação	207
Anexo 11 – Exemplo de Avaliação Formativa	208
Anexo 12 – Avaliação Sumativa	209
Anexo 13 – Exemplo de Plano de Aula	210
Anexo 14 – Relatório de Aula para os alunos que não realizavam a aula	211
Anexo 15 – Ficha 1 de Observação aos Colegas.....	213
Anexo 16 – Ficha 2 de Observação aos Colegas.....	214
Anexo 17 – Documentos para a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar....	215
Anexo 18 – Cartaz de divulgação da ACPI.....	220
Anexo 19 – Poster Seminário Desporto e Ciência 2018	221
Anexo 20 – Cartaz de divulgação da ACPC	222
Anexo 21 – Testemunho de um aluno.....	223

Lista de Abreviaturas

EP- Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

UMa – Universidade da Madeira

UD – Unidade Didática

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

PAE – Plano Anual de Escola

JDC-I – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

TGfU – Teaching Games for Understanding

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

MEC – Modelo de Competência

MCJDCI – Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

GPAI- Game Performance Assessment Instrument

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

1- Introdução

O Relatório de Estágio corresponde a um dos momentos passíveis de avaliação, com a particularidade de ser o documento que culmina o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O relatório tem como principal objetivo descrever e refletir sobre todas as atividades, metodologias e procedimentos que foram aplicados no Estágio Pedagógico (EP) realizado no ano letivo de 2017-2018 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A realização deste documento procura sistematizar e enquadrar, de maneira coerente, tudo o que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, contendo de forma implícita, uma reflexão de cada um dos momentos nele colocados. O EP afigura-se como um momento em que os alunos estagiários passam por um vasto leque de transformações devido a constantes momentos de adaptação, superação e resiliência, onde toda esta complexidade de situações torna-se numa tarefa hercúlea de transcrevê-la, de forma fidedigna, sem tornar este documento demasiadamente extenso.

A função do professor de Educação Física (EF) está envolta por uma grande responsabilidade visto que, ao contrário das restantes disciplinas que compõem o currículo escolar, a procura de evolução dos alunos vai muito além do domínio cognitivo, valorizando também os aspetos psicomotor e afetivo. Neste sentido, o professor deve dominar um conjunto de conteúdos, metodologias e de estratégias de ensino, tendo em consideração a realidade que tem pela sua frente, de modo a propiciar um conjunto de novas experiências aos alunos e alcançar um conjunto de objetivos delineados inicialmente. A possibilidade de realizar este momento de estágio apresenta-se como uma ocasião privilegiada de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso académico.

Nos dias de hoje, a importância dada à disciplina de EF é alvo de diversas opiniões divergentes, começando pelos alunos que, de forma generalizada, não apresentam os níveis motivacionais ideais para a realização das aulas. Na nossa opinião, um dos fatores que contribuem para esta situação são os modelos e metodologias utilizadas nas aulas que se encontram desatualizados face à realidade atual e, principalmente, não vão ao encontro das motivações e interesses dos alunos, levando ao seu desinteresse. As metodologias utilizadas habitualmente enclausuram a função dos alunos a uma simples reprodução daquilo que é feito pelo professor, alheando-os de

serem participantes ativos no seu processo de formação. De modo a procurar contrariar esta problemática, ao longo do nosso EP, aplicámos um conjunto de Modelos de Ensino que pudessem fazer emergir o papel do aluno, como foi o caso do Modelo de Competência (MEC) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) que serão abordados em vários capítulos deste documento.

A organização do presente Relatório assenta em sete partes fundamentais, especificamente: 1) Introdução, que é constituída por uma breve nota biográfica, as expectativas pessoais sobre o EF e a importância que o estágio possui para a formação dos futuros docentes; 2) Caracterização da Escola onde desenvolvemos a nossa atividades, no caso específico a Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; 3) Enquadramento do Estágio Pedagógico; 4) Prática Letiva, onde também se encontra a Assistência às Aulas; 5) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; 6) Atividade de Integração no Meio Escolar, que se subdivide na caracterização de turma e na atividade de extensão curricular; 7) Ações de Natureza Científico-Pedagógica Individual e Coletiva. Todas as atividades desenvolvidas gravitaram em torno prática letiva, visto que é o ponto central do processo e onde existiu um maior investimento temporal e que permitiram o desaguar das restantes atividades a desenvolver ao longo do estágio e, concomitantemente, também contribuíram para melhorar a nossa prática letiva ao longo do tempo.

Como referido anteriormente, cada um dos pontos que constituem este documento terão uma parte descritiva e reflexiva que, caso assim o exija, serão complementados por um conjunto de anexos com intuito de facilitar a compreensão do trabalho realizado ao longo do ano letivo. Torna-se também importante salientar, que muitas das atividades e metodologias utilizadas foram idealizadas em conjunto com o colega de estágio, razão pela qual existem ideias semelhantes e reflexões partilhadas, nomeadamente nas ações científico-pedagógicas e na atividade de integração no meio escolar.

1.1- Nota Biográfica

João Marcelo Ferreira Pestana, nascido a 13 de Abril de 1992 na cidade do Funchal, Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade da Madeira.

Fui praticante de futebol federado entre 2003 e 2009 no Clube Desportivo Nacional e também praticante de canoagem entre 2010 e 2012 no Clube Naval do Funchal.

Dei início à minha atividade profissional como treinador adjunto do escalão de sub-10 no Clube Desportivo Nacional na época de 2013-2014. Nas duas épocas seguintes ingressei na escola de futebol Dragon Force primeiramente como parte integrante de uma unidade curricular da licenciatura e posteriormente no âmbito de um estágio profissional, onde tive a oportunidade de trabalhar com crianças entre os 5 e os 12 anos de idade.

No verão de 2018 trabalhei no ATL de Santa Luzia, tendo a função de monitor e responsável por um grupo com cerca de 25 crianças. Aqui foram dinamizadas várias atividades como jogos tradicionais, trabalhos manuais, atividades desportivas, culinária, entre outras.

Na presente época de 2018-2019 estou responsável pelo escalão de Traquinas na modalidade de futebol do Clube Desportivo 1º de Maio.

Através desta curta nota biográfica é notório que o Desporto esteve sempre presente ao longo da minha vida, seja no papel de praticante como de treinador. Também é evidente a primazia e preferência dada na área dos Jogos Desportivos Coletivos, particularmente o Futebol. Neste sentido, a decisão de dar continuidade ao meu percurso académico em Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira demonstrou-se óbvia e a mais acertada.

1.2- Expetativas do Estágio Pedagógico

O Estágio Pedagógico (EP) representa o processo de transição do papel de aluno para a função de professor, sendo esta transição uma experiência nova e que nos coloca fora da nossa zona de conforto fazendo emergir algumas sensações de insegurança e incerteza sobre se vamos ou não ser capazes de produzir um trabalho de qualidade. As principais dúvidas que surgiram no início do processo foram: Será que tenho as capacidades necessárias para liderar uma turma? Conseguirei transmitir os conhecimentos necessários para que os alunos evoluam? Estas foram as principais questões que surgiram. Algo que também fez parte das nossas preocupações iniciais prendeu-se com a relação existente com os alunos. Conseguirei impor-me perante os alunos? Visto que sabem que sou um professor estagiário, perderei algum do estatuto inerente ao papel do professor? Serei capaz de potenciar um bom clima na aula e ter os alunos motivados e empenhados nas aulas? Apesar de alguma experiência na vertente do treino, desde cedo tivemos a noção que o contexto escolar diferia muito do que estávamos habituados, daí entendermos que este receio inicial seja um sentimento natural para alguém que inicia o seu processo de estágio.

Apesar de todas estas questões que faziam parte do nosso pensamento, tentámos que estas não inibissem a nossa motivação e vontade em aceitar este desafio que culmina uma preparação feita durante 5 anos através de todos os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Assim sendo, tínhamos assim uma oportunidade privilegiada de passar da teoria para a prática num contexto real e que funcionaria como um ponto de rotura da visão que tínhamos da função e intervenção da figura do professor.

Toda esta experiência supera largamente a mera transmissão e aplicação daquilo que se aprendeu pois é preciso ter em consideração o contexto em que estamos inseridos, a realidade que está à nossa frente e aos diferentes tempos de evolução que cada indivíduo apresenta. Ao longo deste processo tivemos sempre a máxima de procurar ser o professor que gostaríamos de ter como aluno, não fazendo a interpretação incorreta desta afirmação como procurar ser o professor preferido dos alunos deixando para segundo plano as suas aprendizagens. Como aluno e praticante assíduo de atividade física, sempre olhámos para o professor como um exemplo a seguir, e é nessa

perspetiva que procurámos enveredar procurando ter sempre uma postura e comportamento coadjuvante com esse exemplo que deve ser seguido.

Neste sentido, todo este processo de estágio foi olhado por nós como uma oportunidade singular de adquirir um conjunto de competências como a comunicação, a capacidade de adaptação, a autoconfiança e o trabalho de equipa, que tiveram como finalidade comum de contribuir para o desenvolvimento e formação integral dos alunos e de motivá-los que sejam fisicamente ativos ao longo da sua vida.

Por fim, torna-se importante salientar que numa altura inicial não olhávamos para um futuro ligado ao ensino mas sim como a aquisição de uma nova experiência que com certeza traria aprendizagens marcantes mas que serviriam para um outro rumo de carreira profissional. Com o término desta marcante etapa como estagiários afirmamos, sem qualquer dúvida, que o ato de ensinar é muito mais do que uma profissão, são os momentos de aprendizagem recíproca com os alunos, as relações criadas, o sentimento de alegria pelo alcançar de pequenas coisas, a constante vontade de querer inovar e encontrar novas formas de motivar e evoluir os alunos, etc. É todo este conjunto de coisas que nos faz, agora, ter a certeza que a docência fará parte do nosso percurso profissional, algo que sem o EP nunca teríamos a possibilidade de compreender.

1.3- Importância do Estágio Pedagógico na formação Docente

O Estágio Pedagógico representa a primeira experiência enquanto docentes de Educação Física com o intuito de ser o passo final para estarmos habilitados a prosseguir a nossa atividade profissional na área do ensino. Esta etapa possui a particularidade de ser realizada em condições especiais, visto que estamos constantemente orientados e temos de passar por um conjunto de atividades, com o âmago de desenvolver as nossas capacidades e conhecimentos (conjugando-os com os adquiridos ao longo do percurso acadêmico), que são basilares para o sucesso como docente. Na opinião de Gisi et al. (2000), o estágio deve constituir uma estratégia que permita a aquisição de aptidões, competências e habilidades, devendo ser visto como parte integrante e essencial no processo de formação devendo ser planejado de modo a proporcionar experiências de aprendizagem dinâmicas, criativas e que fomentem a reflexão sobre a atuação profissional e a sua intencionalidade. Neste sentido, podemos verificar o grau de importância que o EP apresenta para dotar os futuros docentes com uma experiência que pretende a solidificação dos requisitos da competência e não apenas como um espaço de aplicação de habilidades (Batista & Pereira, 2012).

Com o referido anteriormente, o EP proporciona situações que só estando no terreno temos a possibilidade de passar, o que não diminui a importância que os anos anteriores de aquisição de conhecimentos teóricos têm para melhor nos adaptarmos as essas situações. Apesar de Loughran (2009) referir que “a aprendizagem pela experiência é “melhor” durante o estágio do que a aprendizagem da teoria que ocorre na universidade”, o mesmo autor também afirma que os docentes em formação inicial devem ser encorajados a assumirem o papel de investigadores, de modo a desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino e a aprendizagem, o que corrobora que todos os conhecimentos adquiridos na universidade potenciam com que sejamos melhores investigadores e com isso melhores professores.

Na nossa opinião, uma figura que apresenta um papel de destaque ao longo de todo o estágio é o orientador, que como o próprio nome indica tem a função de orientar, apoiar, aconselhar e criticar de forma construtiva tudo o que é realizado. No nosso caso particular, considero ser uma mais-valia o fato do nosso núcleo de estágio ser composto por três orientadores (1 científico e 2 cooperantes), o que permitiu embeber várias experiências e ter a oportunidade de conhecer diferentes visões sobre uma mesma

situação de docentes com largos anos de experiência. Neste sentido, o EP apresentou todos os ingredientes necessários para se tornar na etapa mais marcante das nossas vidas acadêmicas e deu-nos um manancial de experiências que nos possibilitaram o ganho de competências (comunicação, adaptação, gestão, reflexão, investigação, entre outras) que serão úteis não só para intervenção profissional como docentes, mas também para outras vertentes da nossa vida.

2- Caraterização da Escola

De modo a melhor intervir ao longo do nosso processo de estágio torna-se fundamental conhecer o estabelecimento de ensino onde vamos lecionar quer em termos de recursos materiais como também de recursos humanos e procurar perceber as dinâmicas, objetivos e fragilidades que esta possui e assim adequar a nossa intervenção consoante a realidade que a escola nos oferece e assim ir ao encontro do que esta pretende.

Antes da definição dos diferentes grupos de estágio e escolas atribuídas fomos alertados nas reuniões realizadas para a pesquisa sobre informação das diferentes escolas para realizarmos uma escolha adequada com as nossas pertensões. Ficou definido que o nosso estágio pedagógico se iria realizar na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, pois através das informações pesquisadas e também pelos feedbacks dados por colegas de anos anteriores, decidimos que seria aqui que iríamos intervir pela primeira vez como docentes.

Após esta decisão, reunimos com os orientadores para percebermos algumas particularidades da escola onde iríamos lecionar. Foi-nos dito também para aceder ao site do estabelecimento de ensino de modo a consultar os documentos orientadores lá existentes e verificámos que existem três documentos basilares e que são a linha orientadora dos objetivos que a escola pretende para a sua comunidade, sendo eles o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Escola (PAE). Com a consulta dos diferentes documentos percebemos que o principal foco de atenção da escola é o aluno e que esta é composta por diferentes órgãos que têm funções particulares mas que não são estanques, havendo uma interligação dessas funções de modo a que tudo funcione devidamente, como refere o RI (2013) afirmando que a escola “é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando. É um sistema composto por órgãos e pessoas com funções e responsabilidades específicas de formação, instrução e educação que se interrelacionam”. Para além da componente curricular, a escola também oferece diversas atividades extracurriculares como clubes temáticos, projetos e modalidades desportivas de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

Para melhor conhecer a realidade da escola, esta fica localizada na freguesia de São Roque, na periferia da cidade do Funchal e foi inaugurada no dia 28 de Setembro de

1992. Ao analisar o PEE (2014-2018) constatámos que a escola localiza-se entre dois barros sociais mas que na sua proximidade apresenta variadas instalações que podem ser utilizadas pela população sendo que esta apresenta uma qualidade de vida média/baixa e os alunos da escola são maioritariamente pertencentes a esta freguesia. Este documento refere que aqui existem “um grande número de alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, falta de interesse pelos currículos “normais”, insucesso escolar e risco de abandono escolar”, daí que a escola tivesse de se adaptar ao contexto de modo a ir ao encontro destes jovens.

Com o referido anteriormente, este estabelecimento de ensino apresenta uma oferta educativa alargada de modo a cativar o maior número de alunos, sendo que para além do ensino dos 2º e 3º ciclos, também fornece Cursos de Educação e Formação (CEF), cursos profissionais, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e por fim Percursos Curriculares Alternativos (PCA), e assim abranger as necessidades e preferências desta população e minimizar os problemas anteriormente citados.

No que toca às instalações da escola esta possui 4 pisos e um sótão e na sua envolvência existem pátios, zonas de jardim e um parque de estacionamento. Visto que lecionámos a disciplina de Educação Física, procurámos de forma mais específica verificar as instalações desportivas que existem havendo disponível um campo polidesportivo sem cobertura, no 4º piso está situado o ginásio da escola onde são lecionadas as matérias de ginástica, dança, badminton, etc., em que para além disso, na zona dos pátios existem algumas mesas de ténis de mesa. Para além do espaço pertencente à escola, esta possibilita que os alunos tenham a oportunidade de realizar a matéria de natação através das Piscinas da Penteada que devem ser requisitadas com antecedência. Em termos de material desportivo, apesar de alguns deles não se apresentarem nas melhores condições, a escola possui o material necessário para que as aulas de Educação Física, treinos do Desporto Escolar e atividades internas da escola ocorram de forma segura e que possibilite o tempo de prática necessária aos alunos.

Outros locais relevantes que este estabelecimento apresenta são a biblioteca que se situa no 1º andar e onde é possível realizar algumas aulas teóricas, no mesmo andar temos a reprografia onde os alunos e docentes podem imprimir e fotocopiar vários documentos e também é neste piso que se encontra a sala de professores onde estes podem descansar entre o período de aulas e é também um local de convívio entre os mesmos. Por fim, no piso 1 em frente à entrada principal da escola temos a sala multidisciplinar que apresenta um espaço muito interessante para os alunos visto que

possui um palco, equipamento de som, 2 mesas de bilhar, 2 mesas de matraquilhos, entre outros jogos de tabuleiro e cartas, sendo um local onde podem ser realizadas aulas, palestras ou peças de teatro.

Concluindo, conseguimos constatar que esta escola possui características específicas e especiais em relação a outros estabelecimentos de ensino, daí que este processo de caracterização da escola seja muito importante para nós, professores, de modo a melhorar e adequar a nossa intervenção nos alunos que nela estão colocados. Este processo ocorreu de forma gradual, sendo numa fase inicial mais teórica através da consulta dos documentos orientadores que a escola fornece, passando posteriormente para uma análise presencial com a visita às instalações e diálogo com alguns dos intervenientes da comunidade escolar, sendo toda esta fase de recolha de informação fundamental para o nosso percurso como docentes neste estágio pedagógico.

3- Enquadramento do Estágio Pedagógico

A realização estágio pedagógico ocorreu no ano letivo de 2017/2018 na Escola Básico dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, ficando à nossa responsabilidade a lecionação de uma turma de 3º ciclo da referida escola entre os meses de Setembro de 2017 e Maio de 2018. No desenrolar de todo o processo foi necessário realizar algumas atividades complementares de modo a ganharmos o maior número de competências possíveis no nosso futuro como docentes da disciplina de Educação Física. Com o referido anteriormente verificámos que o trabalho de docente vai muito para além das 4 paredes da sala de aula e, para nós estagiários, é muito importante e desafiante compreender as dinâmicas associadas a este processo, dentro e fora do contexto de aula, e de como a nossa intervenção pode ser influente não só para os alunos mas como para a restante comunidade educativa (alunos, professores, funcionários e encarregados de educação).

O estágio pedagógico assenta em 4 etapas basilares que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, sendo elas a Prática Letiva, as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, as Atividades de Integração no Meio e, por fim, as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica. São estas 4 etapas que orientam todo o processo e que devem ser vistas de forma complementar e se possível agregá-las de modo a rentabilizar o tempo disponível e a tornar o trabalho realizado coerente com a dinâmica criada ao longo do ano letivo.

Primeiramente começaremos por enquadrar a Prática Letiva pois é aquela que se torna mais abrangente ao longo do ano, que necessita de maior tempo despendido durante o mesmo e também é a etapa mais valorizada em termos de avaliação, o que se adequa com o tempo na qual investimos nesta etapa. É aqui que a nossa motivação está mais vincada pois temos a oportunidade de estar em contato com os alunos e de desenvolver o nosso processo de preparação e operacionalização das aulas, o que é algo desafiante mas também prazeroso de observar ao longo do tempo. Também verifica-se que esta etapa é a base das restantes 3 (Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividades de Integração no Meio e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica) visto que é muito por esta componente, como o próprio nome indica, mais prática que conhecemos as dinâmicas não só da turma mas também do estabelecimento

de ensino em que estamos a lecionar e assim agregar esses conhecimentos para a realização das seguintes fases.

Para além da parte organizacional das aulas, onde temos o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula, surge mais uma atividade denominada de Assistência às Aulas, que contempla a observação das aulas de outros colegas, sendo que no nosso caso particular observámos o colega de estágio na sua prática letiva tanto na escola Dr. Eduardo Brazão de Castro como na escola Ângelo Augusto da Silva, assim como de outro colega de outro núcleo de estágio de modo a que no final do processo sejam realizadas 20 observações. Esta subatividade permite, através da observação das aulas de outros colegas, desenvolver a nossa capacidade reflexiva e crítica, adequando os ensinamentos daí adquiridos para melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente surge as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, em que como o próprio nome indica, refere-se às atividades que tivemos a oportunidade e o desafio de participar em conjunto com os professores da escola e com a restante comunidade escolar, sendo parte integrante da dinâmica que a escola procura promover ao longo do ano letivo (como o dia do voleibol, futebol e basquetebol). É importante referir que participávamos nas atividades de forma voluntária e que a maioria delas não exigiu um planeamento da nossa parte, mas tínhamos um papel dinamizador e de ajuda nas tarefas que fossem pedidas pelos professores envolvidos. Para além disso, achámos pertinente organizar uma atividade de orientação juntando as duas turmas dos estagiários e, neste caso, o nosso papel foi muito mais ativo nos momentos de planeamento, organização e dinamização da atividade.

No que se refere às Atividades de Integração no Meio, estas ramificam-se em duas tarefas que seguidamente explicamos. A primeira foi a Caracterização de Turma que ocorreu no início do 1º período, em que numa primeira fase tivemos de recolher todas as informações que achámos pertinente no que diz respeito a cada um dos alunos desde os seus dados demográficos e socioeconómicos, saúde com o recurso à bateria de testes EFERAM-CIT que nos possibilitou verificar os níveis de aptidão física dos alunos assim como medições antropométricas que nos deram indicadores importantes neste aspeto. Também recolhemos informações acerca dos estilos e hábitos de vida, culminando com a realização do teste sociométrico para verificar as dinâmicas e preferências existentes no ceio da turma. Após esta fase de recolha dos dados foi feita a sua análise e filtragem dos aspetos que achámos mais importantes para a posterior

apresentação aos restantes professores da turma. A segunda tarefa refere-se à Atividade de Extensão Curricular, que tem por objetivo dinamizar uma atividade onde participe toda a comunidade educativa e promover uma aproximação entre os diferentes grupos. Aqui, como referido anteriormente, procurámos agregar a nossa atuação na prática letiva através da metodologia utilizada no 1º período, o Modelo de Competência, onde realizámos o evento culminante da matéria de JDC-I incluindo-o nesta atividade.

Por fim e tendo em conta as novas metodologias que procurámos incluir no planeamento das diversas matérias, surgem as Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas que se subdividem na Individual e Coletiva. A Ação Individual baseou-se no Modelo de Competência utilizado na lecionação dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, sendo esta ação realizada na escola para o grupo de professores de Educação Física e demais interessados procurou dar a conhecer este modelo, a metodologia necessária para a sua operacionalização e apresentar a investigação realizada pela Universidade da Madeira no âmbito do estágio pedagógico. No que diz respeito à Ação Coletiva, esta foi realizada e organizada por todos os professores estagiários, tendo como público-alvo todos os professores de Educação Física da região assim como os alunos de licenciatura e mestrado na área do Desporto e tinha como tema geral “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”. Neste evento cada professor estagiário tinha uma palestra a realizar cabendo ao nosso núcleo de estágio em conjunto com o colega de estágio pertencente ao núcleo da escola Francisco Franco em que tivemos como tema “Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física”, procurando dar a conhecer o Modelo de Competência, a metodologia utilizada e os resultados obtidos em termos de performance, motivação e tempo de empenhamento motor em comparação com outro tipo de metodologias, tanto no 3º ciclo como no ensino secundário.

4- Prática Letiva

A prática letiva no Estágio Pedagógico é uma componente base no processo de formação dos docentes estagiários. Assim, o nosso desafio foi fundamentar e interligar todas as atividades de estágio, que fazem parte das linhas programáticas e avaliação do mestrado, em torno de um projeto único que nos permitisse complementar e melhor orientar a nossa atuação no processo de ensino-aprendizagem na Escola.

Atualmente, o quadro conceptual que se utiliza para olhar a Escola e o processo de ensino-aprendizagem é amplo. Todavia, embora exista riqueza na diversidade de olhares, do nosso ponto de vista, o principal foco da nossa atuação são os alunos, sendo que o professor deve dinamizar e catalisar o seu amadurecimento personalizando-o o melhor possível (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). O professor não deve chamar a si o papel principal no processo pedagógico, sendo apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim utilizar um conjunto de metodologias e instrumentos para melhor adequar o seu desempenho às necessidades do aluno. Isto significa que, estamos perante um quadro de transformação do aluno, onde este assume um papel ativo no processo de ensino, fazendo parte integrante do projeto educativo. Os modelos de ensino desenvolvidos ao longo da nossa prática letiva são um bom exemplo de instrumentos válidos para tornar os alunos mais capacitados e proativos.

Numa sociedade em que a informação emerge com uma velocidade estonteante, o docente deve ser capaz de adaptar-se a essa realidade, em que para Araújo (2012) este deve ser capaz de conduzir os seus alunos a novas perspetivas e procurar conceber desafios para que estes se superem a si mesmos, visto que devido à quantidade e qualidade de informação existente faz com que o conhecimento apresente um prazo de validade curto e transitório e por isso é errado pensar que o possuímos na totalidade. No seguimento do mesmo pensamento, Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando, (2013), referem a constante atualização e procura de informação por parte do professor pois “o conhecimento é uma ferramenta que temos de utilizar para estar atualizados e sermos competitivos num mundo em constante mudança.”

No caso específico da Educação Física esta possui princípios ativos que divergem das demais disciplinas curriculares, visto esta ser lecionada fora da sala de aula e em que a dinâmica inerente promove o ganho de outras competências de forma mais profunda. Esta ideia é referida pelo próprio Programa Nacional de Educação Física

(PNEF), onde assentam 4 princípios, nomeadamente, a realização de atividade física motivada, a autonomia, a criatividade e a sociabilidade. Concluindo, a disciplina de Educação Física foca-se “no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Ministério da Educação, 2001, p. 4)

Neste capítulo da prática letiva, vamos procurar refletir e fundamentar algumas das decisões tomadas ao longo do processo. É nosso objetivo explicar, detalhadamente, a forma como foi pensada a prática letiva ao longo do ano letivo. Assim, começamos por explicar o planeamento anual e em que consistiram as decisões tomadas para a sua realização. Seguidamente temos a unidade didática que é subdividida em vários subcapítulos de modo a facilitar a compreensão dos diferentes aspetos considerados para a sua construção. Por fim, a nível mais micro, apresentamos a explicação do plano de aula e os aspetos fundamentais a serem incluídos no mesmo. Ainda incluída na prática letiva, apresentamos o capítulo de assistência às aulas feita a colegas estagiários com base em duas fichas de observação distintas e apresentar os resultados alcançados por essas observações.

4.1- Planeamento Anual

O ato de planear é uma fase do processo de ensino-aprendizagem determinante para o professor, uma vez que vai orientar todo o trabalho que pretende implementar com os seus alunos. Parra (1972) refere que planear consiste em prever e tomar decisões sobre aquilo que queremos realizar, o que vamos fazer, como o vamos fazer e o quê e como devemos analisar o contexto por forma a averiguar os resultados alcançados.

Através do planeamento anual temos uma visão mais abrangente sobre aquilo que vai ser realizado ao longo do ano letivo e assim verificar possíveis atividades que podem ser realizadas pela escola, para adequar os recursos temporais disponíveis com os objetivos que se pretende alcançar. No caso específico da disciplina de Educação Física, temos como documento orientador o PNEF, que nos proporciona uma linha de pensamento comum, tendo por base os critérios lá estabelecidos mas promovendo igualmente algum espaço de manobra por parte do professor para adequar este planeamento de forma adequada aos seus alunos e também no contexto onde estes estão inseridos. Corroborando o anteriormente referido, o Ministério da Educação (2001),

enumera alguns aspetos que devem ser considerados para um plano anual adequado, nomeadamente, a preferência dos alunos, as dificuldades e potencialidades dos mesmos verificadas na avaliação inicial, os objetivos programáticos delineados pelo PNEF, os recursos materiais e espaciais de cada estabelecimento de ensino e as decisões de cada docente, ou grupo de EF, que costuma ser realizada no início do ano letivo.

Como podemos constatar, é essencial para a atuação do professor realizar um planeamento ajustado à realidade que tem à sua frente de modo a que este tenha uma intencionalidade, como afirma Libâneo (1994), referindo que o planeamento é um processo que visa articular o trabalho da escola com a realidade social e tudo o que acontece no ceio do estabelecimento de ensino está influenciado de significados políticos, económicos e culturais característicos da sociedade em que habitamos. Assim verificamos que a atividade de planear e o processo pedagógico são dois conceitos que estão interligados onde esta tem como características fundamentais as seguintes: (a) evitar a improvisação; (b) prever o futuro; (c) estabelecer caminhos que possam nortear da forma mais apropriada a ação educativa, e (d) prognosticar o acompanhamento e a avaliação da própria ação (Baffi, 2002).

No nosso caso, o planeamento anual foi elaborado no início do ano letivo (mês de Setembro), tendo por base uma reunião realizada com o grupo de disciplina de EF. Nesta reunião foram dadas a conhecer as atividades desportivas a serem trabalhadas pela escola ao longo do ano, assim como atribuir os diferentes espaços desportivos da escola às turmas. Tendo isto presente realizamos então o nosso plano anual considerando vários fatores: (i) Consulta e análise dos conteúdos de ensino enunciados no PNEF para o 3º Ciclo; (ii) Análise do Projeto Educativo de Escola (PEE); (iii) Consulta do plano de rotação dos espaços desportivos da escola e do material disponibilizado para a lecionação das aulas; (iv) Número de horas disponibilizadas para as aulas de EF no decorrer no ano letivo; (v) Planificação das atividades do grupo de EF; (vi) Avaliações relacionadas com projeto de investigação do Mestrado em Ensino (EFERAM-CIT); (vii) Perfil da turma relatado pelo orientador cooperante, que para além de professor, é também diretor de turma; e (viii) Avaliação inicial a todas as matérias de ensino.

Seguidamente, de forma sucinta, facilitando a compreensão do nosso Planeamento Anual para o ano letivo 2017/2018 (ver anexo 1), apresentamos as atividades realizadas ao longo deste ano letivo, divididas por cada um dos períodos curriculares.

O 1º período iniciou-se no dia 18 de Setembro e teve o seu término no dia 15 de Dezembro, onde foi lecionada a matéria de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I), mais precisamente o futebol, o andebol e o basquetebol. Para esta unidade didática (UD), seguimos o protocolo do Modelo de Ensino de Competência (ver capítulo 7.1 e 7.2 das ações científico pedagógicas individual e coletiva, respetivamente), que teve como objetivo incrementar as competências dos alunos relativas à compreensão tática do jogo, assim como promover outras competências que estão interligadas de forma íntima com o fenómeno desportivo, como a autonomia, a liderança, o respeito e a responsabilidade. Estes princípios vão ao encontro das diretrizes enunciadas pelo PNEF e assentam em três vértices basilares, sendo eles a promoção da competência tática, o conhecimento e o entusiasmo e motivação dos alunos. Como tivemos em consideração a compreensão tática do jogo onde as habilidades são ensinadas de forma contextualizada, ou seja, tendo por base situações de jogo, decidimos lecionar estas três matérias de forma agregada, visto que todas possuem princípios/problemas táticos que são comuns e transversais a cada uma das matérias (Tabela 1). Ao longo do período decidimos introduzir, em pelo menos uma aula da semana, um tempo dedicado para trabalhar unicamente a aptidão física dos alunos, onde para tal foi utilizado o método de *tabatta* que pode ser descrito por um treino de alta intensidade com tempos curtos de trabalho intercalados com momentos de descanso. Neste trabalho de condição física optámos por introduzir a música, pois achámos que se tornava mais cativante para os alunos, como também permitia a transmissão de alguns conteúdos das atividades rítmicas expressivas (ARE) como o ritmo e os tempos musicais, que seriam necessários posteriormente. Algo que também procurámos promover ao longo do período foram os conteúdos relativos aos desportos de combate em que para tal foram realizados vários “jogos” para facilitar a compreensão e a utilidade destes conteúdos. Achámos que estas atividades potenciam o desenvolvimento e as capacidades dos alunos, nomeadamente, de lidar com situações críticas onde é indispensável gerir a tensão para que esta não influencie negativamente o seu desempenho, a capacidade de aguardar pela oportunidade certa pois qualquer falha poderá ter consequências reais, a capacidade de interagir com o adversário percebendo quais os seus pontos fortes e fracos, entre outros (Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes, 2014). Por fim, ainda no decorrer do 1º período, realizamos a avaliação inicial a todas as matérias de ensino (com a exceção da matéria de natação) que seriam lecionadas ao longo do presente ano letivo. Ao efetuarmos esta avaliação neste período inicial

permitiu-nos identificar as áreas que deveriam ser mais aprofundadas e que teríamos de aplicar mais aulas a esses conteúdos.

Tabela 1- Problemas táticos aos JDC-I

Problemas táticos	Movimentações sem bola	Skills com bola
Marcar ponto (Processo ofensivo)		
Manter a posse de bola	Apoiar o portador da bola Decidir quando passar	Passar e receber a bola
Penetrar na defesa e atacar o alvo	Usar um alvo à frente, decidir quando rematar/lançar e driblar	Movimentação com a bola Rematar Fintar Mudar de velocidade
Transição defesa-ataque	Movimentação no espaço: decidir quando e onde se movimentar	Passes de saída rápida
Prevenir/evitar o marcar ponto (Processo defensivo)		
Defender o espaço	Guardar uma posição Trabalho de pés Pressionar o portador da bola	-----
Defender o alvo	Posição do guarda-redes	O guarda-redes parando e distribuindo
Ganhar a posse de bola	Recuperar a bola	Recuperar/desarme de bola Recuperar e roubar a bola

Relativamente ao 2º período, este dividiu-se na lecionação de duas matérias: ginástica e voleibol. A matéria de ginástica foi lecionada entre os dias 4 de Janeiro e 8 de Fevereiro, onde decidimos organizar as aulas segundo o Modelo de Educação Desportiva (MED). Seguindo uma metodologia baseada em progressões de ensino (Araújo, 2013), as aulas percorreram os diferentes elementos gímnicos da ginástica de solo e de trampolins que são referidos pelo PNEF para ano de escolaridade. A escolha sobre esta metodologia e organização das aulas ocorreu devido aos resultados anteriores alcançados por outros estudos nesta escola no âmbito da ginástica (Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado, & Freitas, 2016). Verificou-se que uma organização das aulas segundo do MED pode ser muito mais motivante para os alunos, como também potencia ainda mais a aprendizagem não só da execução dos elementos gímnicos como também das ajudas a eles inerentes. Após as férias de Carnaval, no dia 15 de Fevereiro, iniciou-se a lecionação da matéria de Voleibol que também foi abordada utilizando o MED mas tendo como linha orientadora os princípios do *Smashball*. Recaimos pela utilização do *smashball* porque, para além de ser uma progressão para o voleibol, também possibilita maiores taxas de sucesso por parte dos alunos ao longo dos diversos

níveis. Igualmente como foi realizado ao longo do 1º período, também neste seguimos a mesma lógica de continuar a promover a melhoria da aptidão física dos alunos, como também na utilização dos jogos alusivos aos desportos de combate.

Por fim, no 3º período letivo, que teve o seu início no dia 9 de Abril, ficou definido a implementação de uma UD politemática que englobava as matérias de ARE, natação e orientação. Porém, como consequência do atraso ocorrido na matéria de voleibol devido às condições climatéricas adversas, tivemos de prolongar a lecionação desta matéria no 3º período, sendo o seu término no dia 19 de Abril. No dia 23 de Abril demos início à UD politemática e devido ao atraso anteriormente referido em voleibol e com o término do estágio pedagógico no dia 15 de Maio, o número de aulas disponíveis para lecionar as diferentes matérias desta UD foi mais reduzido. Neste sentido, foram realizadas 3 aulas de ARE, 2 de natação e 1 atividade de orientação realizada fora da escola.

4.2- Unidade Didática

A construção da UD constitui um passo fundamental para a correta lecionação das diferentes matérias de ensino. Bento (1987) considera que as UD são unidades imprescindíveis e integrais do processo pedagógico e fornecem aos professores e alunos, etapas claras e bem diferentes do processo de ensino-aprendizagem.

Como podemos verificar o planeamento das UD's são muito importantes para fornecer critérios de êxito palpáveis e que vão ao encontro de diferentes níveis de dificuldade que possam existir no seio da turma. Nesta linha de pensamento, Siedentop (2008), enfatiza que o objetivo primordial das UD's subsiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, consigam alcançar os objetivos delineados naquela matéria de ensino.

Para que tudo corra da forma planeada, a UD deve garantir uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria, de forma a regular e orientar as atividades do professor e dos alunos (Bento, 2003). Como podemos verificar, o professor deve realizar antecipadamente o planeamento das diferentes unidades, para assim facilitar a sua lecionação pois, como refere Metzler (2017), “independentemente da duração da unidade, a instrução tem maior probabilidade de ser efetiva quando o professor realiza um plano claro e coerente antes da unidade começar.”

Nos subtítulos seguintes vamos utilizar as componentes fundamentais referidas por Metzler para a construção e organização de uma UD, que serviram de alicerces para a nossa tomada de decisão ao longo deste processo pedagógico. A construção e organização das UDs foi realizada em função de 6 pontos fundamentais enunciados por Metzler (2017), sendo eles os seguintes: (a) análise do contexto; (b) objetivos de aprendizagem e análise dos conteúdos a ensinar; (c) seleção dos modelos a serem utilizados; (d) regras básicas de funcionamento da turma; (e) avaliação da aprendizagem dos alunos; e (f) descrição do papel do professor e dos alunos na UD.

4.2.1- Análise do Contexto

Como primeiro ponto fundamental na construção de uma UD temos a análise do contexto, que se torna imprescindível no papel de ensinar pois o conhecimento sobre o contexto que vamos encontrar na nossa lecionação, quer seja em termos de limitações de espaço, material, número de horas disponíveis, etc., terá uma grande influência na forma como vamos atuar. É por este motivo que este fator tem de ser equacionado inicialmente por forma a facilitar a instrução e possibilitar uma maior exploração das várias potencialidades do envolvimento. Metzler (2017) refere que a maioria dos fatores contextuais se encontram fixos, ou seja, eles estão lá e não podem ser alterados de forma significativa pelo professor ao longo da lecionação da UD. Existem 4 fatores determinantes inerentes ao contexto e que devem ser sujeitos a análise, sendo eles: os conhecimentos que o professor possui sobre a matéria de ensino, o conhecimento e aptidão dos alunos, os conteúdos a serem lecionados e os recursos materiais disponíveis.

No 1º período foi realizada a UD de JDC-I, fazendo parte as matérias de futebol, andebol e basquetebol. É de referir que existia alguma experiência da nossa parte nestas matérias o que fez com que os níveis de motivação para lecionar estes conteúdos fossem acrescidos. Esta experiência adquirida ao longo dos anos deve-se, não só a um passado desportivo ligado ao futebol durante 6 anos, como também as experiências de treinador de formação ao longo de 3 épocas desportivas (ver nota biográfica). No que respeita aos alunos, logo no momento de avaliação inicial, foi possível verificar que a turma constituída por 23 alunos era agrupada em 3 níveis de proficiência, onde a maioria integrava-se nos níveis elementar e avançado, o que possibilitava almejar a objetivos mais elevados para a lecionação desta matéria de ensino. Relativamente aos conteúdos a serem lecionados, tentámos que todos os aspetos referidos no PNEF neste ciclo fossem

alcançados tendo em consideração os problemas táticos transversais aos JDC-I descritos no quadro conceptual do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU, Bunker and Thorpe, 1982). Em termos de recursos materiais que se encontravam ao nosso dispor para a realização desta UD, tínhamos disponíveis: Futebol (2 balizas grandes, 5 balizas pequenas, 25 bolas de futebol, 25 coletes e 40 cones); Andebol (2 balizas grandes, 25 bolas de andebol, 25 coletes e 40 cones); Basquetebol (6 cestos, 25 bolas de basquetebol, 25 coletes e 40 cones). Relativamente aos espaços disponíveis, tínhamos ao nosso dispor apenas o polidesportivo exterior da escola para a prática das aulas. Por fim, em termos temporais, para a operacionalização da nossa UD de JDC-I, existam disponíveis 38 blocos de 45 minutos (28,5h).

Realizando uma análise aos recursos disponíveis para a implementação desta UD de JDC-I, constatámos que em termos materiais e temporais tínhamos as condições necessárias para o desenvolvimento e operacionalização das tarefas de ensino. Algo que sempre foi visto como uma limitação ou ameaça à realização da UD, consistiu no fato da escola não possuir um espaço fechado para a realização das aulas, e caso as condições climáticas não permitissem a realização da aula, condicionava todo o processo subsequente, algo que, felizmente, não ocorreu de modo a que o que estava planeado fosse afetado significativamente. Apesar disso, em todo o caso, o nosso planeamento continha sempre um plano alternativo para o caso de não ser possível realizar a aula no campo, que se cingia a um trabalho a nível mais teórico em sala de aula. Relativamente aos alunos, a maioria mostrava-se motivado para esta matéria de ensino e apresentavam um nível de proficiência bastante interessante o que possibilitava trabalhar alguns conteúdos do nível avançado apresentados pelo PNEF, com a exceção a um grupo pequeno de alunos do sexo feminino que apresentavam um nível de proficiência menor, principalmente na matéria de futebol. Os conhecimentos que possuímos sobre os JDC-I, como evidenciado anteriormente, permitiu que nos sentíssemos mais confiantes e preparados para adequar a nossa atuação e escolher as estratégias mais adequadas às diferentes situações que podiam ocorrer. Este conhecimento adquirido possibilitou-nos disfarçar com maior facilidade o nervosismo e algumas inseguranças ao nível da comunicação e atuação, visto que estávamos perante a nossa primeira UD como professor estagiário, algo que se foi desvanecendo com o decorrer das aulas e também com o importante contributo e acompanhamento dos professores orientadores cooperantes.

Relativamente ao 2º período demos início à UD de Ginástica Artística, que em termos de experiência em termos pedagógicos era muito inferior em comparação com a matéria de JDC-I. Apesar de enquanto aluno termos experienciado esta matéria em todos os ciclos de ensino, esta foi feita de forma muito superficial e com pouca duração, sendo o espaço onde fomentámos a base do conhecimento durante as unidades curriculares de Ginástica que frequentámos tanto na Licenciatura em Educação Física e Desporto como também no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. De forma a superar estas limitações para o ensino da Ginástica Artística, existiu a necessidade de realizar uma pesquisa profunda sobre os vários elementos gímnicos apresentados pelo PNEF, onde procurámos ter em consideração as progressões de aprendizagem de cada um dos elementos gímnicos, as regras de segurança, a realização das ajudas e os exercícios complementares relacionados com a melhoria das capacidades físicas (Araújo, 2013). O número de alunos manteve-se nos 23 e após a avaliação inicial realizada constatámos que a turma apresentava um nível bastante satisfatório, onde o grosso da turma se dividia entre os níveis elementar e avançado, indo ao encontro do que é preconizado pelo PNEF. Para esta UD tínhamos disponíveis 20 arcos, 18 cordas, 2 minitrampolins, 6 colchões pequenos, 3 colchões grandes, 1 plinto, 2 *reuthers*, espaldares e 2 bancos suecos, todos eles num estado aceitável de conservação. Em termos de espaço, tínhamos ao nosso dispor o ginásio da escola que apesar de algumas limitações no que toca às dimensões e da qualidade do espaço, permitiu que as aulas decorressem de forma normal e sem a preocupação sobre as condições climatéricas. Para a realização desta UD foram dedicados 16 blocos de 45 minutos.

Fazendo o balanço acerca do contexto encontrado, podemos afirmar que os fatores espaciais e materiais foram adequados para a realização de um bom trabalho, não colocando nenhum obstáculo ao desenvolvimento das atividades de ensino. Relativamente aos alunos, verificámos que numa fase inicial existia muito pouca motivação para esta matéria, mas com o decorrer das aulas, a forma como elas foram planeadas e com o modelo de ensino utilizado (MED), sentimos um aumento gradual nos níveis de motivação por parte da turma. Um aspeto relevante foi o fato de alguns alunos, considerados os mais proficientes, mostrarem por vezes alguma amotivação pela pouca variedade de elementos gímnicos introduzidos nas aulas. Contudo, essa menor panóplia de elementos, permitiu ter um maior controlo em termos de segurança, cimentar mais os conhecimentos de como eram realizadas as ajudas e aprofundar os

conteúdos. Algo que também foi muito abordado e debatido nas reuniões de orientação, e que poderá explicar alguma da amotivação mostrada pelos alunos, evidencia-se ao nível da informação de retorno dada após a execução dos elementos (i.e., *feedbacks*). Apesar de procurarmos utilizar essencialmente *feedbacks* interrogativos, de modo a que o aluno pensasse na forma como executou o elemento gímico e nos critérios de êxito inerentes a este, muitas vezes esta informação era feita de forma vaga e não possibilitava a que o aluno tivesse maiores probabilidades de ter sucesso na sua execução. Apesar disso, o planeamento da UD e a avaliação inicial realizada foi bem sucedida, permitindo construir um conjunto de situações de aprendizagem que abarcava os diferentes níveis de aprendizagem que a turma apresentava. Neste seguimento, ao encontro do modelo de ensino utilizado, a estratégia de facultar dossiers às equipas com todas as situações de aprendizagem e critérios de êxito revelaram-se uma mais-valia para colmatar esta problemática.

Terminada a UD de Ginástica Artística, demos início à lecionação da matéria de ensino de Voleibol. À semelhança da UD anterior, a experiência no ensino desta matéria de ensino era diminuta, sendo o contato com a mesma apenas ao longo do percurso escolar. Apesar de na licenciatura termos tido um contato mais direcionado para a componente pedagógica, foi no Mestrado que tivemos a oportunidade de experienciar, através da unidade curricular de Didática de Voleibol, uma nova metodologia para abordar esta matéria, o *Smashball*. Após esta experiência, e após algumas reuniões de preparação e retificação de algumas dúvidas com o Professor da Didática de Voleibol, decidimos utilizar esta metodologia para a lecionação das aulas, sendo este apoio e orientação fundamental para debelar algumas das limitações reconhecidas no início da UD. Nesta fase o número de alunos permaneceu nos 23, onde havia uma divisão quase equitativa entre os três níveis de ensino, ou seja, nesta matéria de ensino a heterogeneidade da turma estava bem vincada daí que fosse necessário adequar o planeamento das aulas recorrendo ao que estava enunciado no PNEF. A nível de recursos materiais tínhamos ao nosso dispor 3 redes de voleibol, 4 postes, 15 bolas de voleibol (5 em boas condições e as restantes em estado razoável) e 20 cones. Esta UD decorreu ao longo de 16 blocos de 45 minutos. Em termos espaciais, nas aulas de 45 minutos estava disponível meio campo do polidesportivo, e nas aulas de 90 minutos tínhamos todo o campo do polidesportivo à nossa disposição.

Como referido anteriormente, o fato da escola não possuir uma instalação fechada, faz com que exista uma constante preocupação sobre a probabilidade das

condições climáticas alterarem o que foi antecipadamente planejado. Com isto, a realização desta UD demonstrou-se bastante incaracterística devido ao elevado número de aulas que tiveram de ser alteradas devido ao mau tempo, onde foi necessário recorrer ao plano alternativo, que em alguns casos passou pela realização de jogos interativos na forma de “quizz”, onde os alunos utilizavam o telemóvel para responder a um conjunto de questões relacionadas com a matéria. Outra forma encontrada para minimizar o número de aulas perdidas foi a utilização do ginásio, que nas aulas de 90 minutos se encontrava livre. O espaço era aproveitado para realizar algum trabalho técnico e também a realização de alguns jogos lúdicos. O elevado número de aulas que tiveram de ser alteradas resultou num atraso significativo do processo, o que fez com que fosse necessário prolongar a UD ao 3º período, para que os objetivos delineados inicialmente fossem alcançados. Outro entrave encontrado prendeu-se com o material disponível, em que as bolas de voleibol apresentavam um nível de degradação assinalável. Relativamente à aceitação dos alunos a esta metodologia, numa fase inicial verificámos alguma resistência por parte dos alunos porque consideravam que o *Smashball* não era o mesmo que Voleibol e que assim o jogo se ia tornar desinteressante, pois a regra de permitir com que a bola poder embater no solo e a permissão de agarrá-la, na sua opinião, desvirtuava o jogo. Contudo, com o decorrer das aulas e após a compreensão da dinâmica inerente ao jogo, através da explicação, exemplificação e recurso a vídeos de apoio, os alunos (principalmente os que se encontravam no nível introdutório) sentiram-se mais motivados pois a discrepância de níveis existente na turma atenuava-se visivelmente e verificou-se uma dinâmica agradável ao longo das aulas.

Por fim, no 3º período foi dinamizada uma UD politemática, que conjugava as matérias de ensino de ARE, Natação e Orientação. Devido à nossa pouca experiência na lecionação destas matérias, foi necessário um grande investimento na preparação das aulas para que todos os objetivos pretendidos fossem alcançados. Mais uma vez torna-se relevante, enaltecer o importante contributo das Didáticas do Curso de Mestrado no planeamento destas aulas. Também o conhecimento adquirido sobre a turma e a sua dinâmica ao longo do primeiro e segundo período, facilitou e muito a escolha das estratégias mais eficazes para a turma.

No que diz respeito à matéria de ARE, verificámos após a avaliação inicial feita, que o contato com esta matéria ao longo do seu percurso escolar foi diminuto, pois a grande maioria da turma encontrava-se no nível introdutório, o que não permitia auspiciar a objetivos ambiciosos. Relativamente a Natação, seguidamente à realização

da avaliação inicial, observámos que a maioria dos alunos se encontrava nos níveis elementar e avançado, o que levou a um planeamento específico adequado a cada um dos níveis. Já em relação à matéria de Orientação, visto que esta só se realizou num momento pontual, através de uma atividade organizada fora do contexto da escola (i.e., atividade realizada nos jardins do Lido), a nossa intenção foi identificar em que nível se encontrava os alunos, através do questionamento de conteúdos básicos. Na leção da matéria de ARE, que ocorreu no ginásio da escola, tínhamos como recursos materiais 1 coluna, 1 videoprojector, 1 computador e 1 Tablet. As aulas de natação ocorreram nas Piscinas da Penteada e como recursos materiais existiam 15 pranchas e 10 esparguetes. Já a atividade de orientação, foi dinamizada nos Jardins do Lido, tínhamos ao nosso dispor 1 kit de orientação, cronómetro, fichas de registo e telemóveis.

Em forma de análise, podemos afirmar que o planeamento e operacionalização desta UD foi um grande desafio e fez com que saíssemos da nossa zona de conforto. A falta de experiência que tínhamos na leção destas matérias, agregada ao atraso que ocorreu na UD de voleibol, fez com que emergisse a nossa capacidade de adaptação e superação no cumprimento dos objetivos propostos através da procura de soluções que fossem rentáveis. Todavia, graças a um planeamento flexível, mas sem comprometer a assertividade e objetividade, consideramos que os desafios e obstáculos foram ultrapassados com sucesso, visto que conseguimos motivar a grande maioria dos alunos neste pensamento de ensino delineado e, mais importante, constatámos algumas melhorias nas suas capacidades e competências. No que toca aos recursos materiais e espaciais disponíveis concluímos que existiam condições privilegiadas para a leção de aulas de qualidade.

É importante salientar que ao longo do 1º e 2º período foram utilizadas situações de aprendizagem de desportos de combate, principalmente na fase inicial da aula, durante os primeiros 15 minutos da mesma. Através destes jogos de combate foi-nos permitida a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e Mestrado nas aulas de Desportos de Combate, onde procurámos incidir a nossa intervenção em alguns conceitos chave. Apesar desta matéria de ensino ser muitas vezes negligenciada, Vieira et al. (2014) afirmam que a leção dos desportos de combate é muito importante visto que “irá sujeitar os alunos a determinado tipo de solicitações, promovendo o seu desenvolvimento, melhorando competências e potenciando capacidades.” Como referido anteriormente esta matéria potencia o desenvolvimento de diversas capacidades e, após uma avaliação inicial realizada

durante o primeiro período, constatámos que os alunos tinham poucas vivências nesta matéria, fazendo com que se encontrassem no nível introdutório. Neste sentido, procurámos promover situações que contivessem uma intencionalidade adjacente e que contribuíssem para a transformação dos alunos, com a premissa máxima de formação integral dos mesmos. Durante as aulas realizámos diversas situações de jogos de esquiva, desequilíbrio e toques no adversário, onde também foram incluídas situações de morte simbólica de forma a desenvolver as capacidades de concentração, montagem de estratégias e leitura do adversário. Relativamente à UD de JDC-I, assim como em Ginástica, aquilo que mais se destacou foi o espírito de equipa, a entejuda e a autonomia que os alunos conseguiram evidenciar ao longo das aulas. Algo que pode ser visto como uma desvantagem, que é apontado por muitos autores em relação ao MED, é o fato de termos conseguido provocar uma evolução significativamente maior nos alunos com um nível menor de proficiência, em relação aos alunos mais hábeis. Ainda assim torna-se importante referir que todos os alunos apresentaram melhorias em todos os aspetos passíveis de serem avaliados (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo; ver resultados do estudo apresentado na ação científico-pedagógica coletiva no capítulo 7).

No decorrer deste capítulo, e sempre que considerarmos pertinente, vamos recorrer a uma reflexão mais sistematizada sobre a temática em discussão e assim facilitar a compreensão sobre os aspetos considerados em cada temática abordada, através uma análise *SWOT*. Neste sentido, vamos começar por realizar este exercício de sistematização do pensamento em relação à análise do contexto, onde se evidenciam os aspetos relativos ao professor, aos alunos e aos recursos disponíveis (Tabela 2).

Tabela 2- Análise SWOT ao contexto de ensino

Análise do contexto				
	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em equipa com o colega de estágio; - Motivação intrínseca elevada para o ensino da Educação Física na escola; - Conhecimento consolidado sobre as matérias de JDC-I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca experiência na condução do processo pedagógico, principalmente na gestão dos alunos em torno do projeto educativo.; - Poucos conhecimentos sobre as matérias de ARE, Orientação e Natação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de skills de investigação na área do ensino dos JDC-I; -Desenvolvimento de skills de ensino, concretamente a implementação de diferentes modelos de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de confiança na condução do processo; - Os modelos de ensino adotados por vezes geram desconforto aos professores mais experientes, por não conhecerem os resultados da sua utilização.

Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos alunos em torno de um projeto educativo de turma, devido à utilização de modelos de ensino mais motivantes; - Tamanho da turma adequado à implementação dos modelos de ensino; - Experiência anterior desta turma em alguns dos modelos de ensino utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades nas componentes psicomotoras e cognitivas de alguns alunos; - Dificuldade para que todos os alunos atinjam os objetivos programáticos; - Turma heterogénea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do ano; - Papel mais ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem; - Desenvolvimento das relações interpessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amotivação de alguns alunos nas aulas; - Limitação das aprendizagens nos alunos mais proficientes; - Alguns alunos não reagiram ao programa de intervenção; - Comportamentos de desvio.
Recursos Disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade dos colegas de Educação Física da escola para cederem instalações; - Material em número suficiente para o número de alunos da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de um polidesportivo coberto para lecionar em condições climatéricas adversas; - A requisição do material para a aula demorava algum tempo, uma vez que não havia colaboração do funcionário da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar outros espaços desportivos nas proximidades da escola; - Estabelecer protocolos de cooperação com associações desportivas da RAM para cedência de material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Degradação contínua do material; - Falta de espaços alternativos para a lecionação das aulas em condições climatéricas adversas.

4.2.2- Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino

Objetivos Gerais

Um aspeto chave no planeamento do processo prende-se com a definição de objetivos que pretendemos que os alunos alcancem ao longo da UD. Os objetivos propostos devem refletir os resultados da análise do contexto e dos conteúdos selecionados para a unidade (Metzler, 2017). Com o referido anteriormente, torna-se importante definir objetivos mais abrangentes que abarquem as várias UD's realizadas e que são enunciadas pelo PNEF, sendo eles:

- ✓ Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de colegas quer no de adversários;

- ✓ Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções dos outros e as dificuldades reveladas por eles;
- ✓ Interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do outro;
- ✓ Cooperar nas situações de aprendizagem e organização, escolhendo as ações propícias ao sucesso, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;
- ✓ Apresentar propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando igualmente as que são apresentadas pelos colegas com interesse e objetividade;
- ✓ Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação de atividades individuais/grupais, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
- ✓ Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica organização e participação, ética desportiva, etc.;
- ✓ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, especificamente, a resistência geral, a força resistente, força rápida, velocidade, etc.;
- ✓ Conhecer e aplicar vários processos de elevação e manutenção da Condição Física autonomamente no seu quotidiano;
- ✓ Compreender os fatores de saúde e risco associado à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e segurança.

Após a definição dos objetivos gerais, torna-se relevante também considerar objetivos mais específicos de cada uma das matérias de ensino, que igualmente podem ser definidos como competências por área (Ministério da Educação, 2001). Estes objetivos são apresentados na Tabela 3.

Análise dos Conteúdos

Na análise dos conteúdos focamos a nossa atenção nos conteúdos a serem abordados nas UDs e a ordem com que os alunos os vão aprender. Aqui, a análise feita sobre o contexto tem uma grande influência sobre os aspetos que podem ser ensinados e

aprendidos na UD, logo deve ser feita após a análise contextual. Segundo Metzler (2017), o professor deve iniciar a análise dos conteúdos com a listagem das competências que se procura atingir ao longo da UD, nos níveis psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo. Seguidamente, através da avaliação inicial, o professor considera as competências, os conhecimentos e as atitudes dos alunos e decide qual o progresso e a quantidade de conteúdos a serem abordados ao longo da UD. É importante sublinhar que os conteúdos a ensinar devem ter em consideração o número de aulas disponíveis e o tempo aprendizagem dos alunos, sendo que também devem “ser colocados numa ordem lógica e progressiva, completando assim a análise dos conteúdos (Metzler, 2017).

Como referido anteriormente, ao longo do ano letivo foram lecionadas 4 UD's, e todas elas tinham de conter um capítulo referente aos conteúdos definidos e sujeitos a avaliação, tendo por base os parâmetros psicomotores, cognitivos e sócio-afetivos. Os conteúdos sócio-afetivos foram definidos previamente pelo grupo de Educação Física da Escola Eduardo Brazão de Castro e permaneceram inalterados ao longo de todas as UD's, em que neste caso os aspetos relevantes a serem avaliados foram a responsabilidade, a autonomia, a intervenção em aula e a sociabilidade.

Relativamente à componente cognitiva fomos ao encontro dos conteúdos enunciados pelo PNEF. A forma utilizada para conseguir quantificar o nível de conhecimento adquirido foi através de relatórios feitos nas aulas e de um teste escrito de avaliação no final de cada período. Nos JDC-I incidimos a nossa atenção na passagem de conhecimentos relativos às principais regras das modalidades, os problemas táticos e as ações técnicas inerentes, e que dominassem alguma da terminologia utilizada como a desmarcação, manutenção da posse de bola, penetração, contenção, entre outros. Algo que também tivemos a preocupação de transmitir foi as principais sinalizações realizadas pelos árbitros nas 3 matérias. Na matéria de ginástica procurou-se que os alunos tivessem conhecimento sobre como realizar as ajudas dos diferentes elementos gímnicos, a sua importância, os critérios de êxito e também o conhecimento de algum do material específico desta matéria ensino (tal como sugerido por Araújo (2013). No que diz respeito a voleibol, à semelhança do que ocorreu nos JDC-I, existiu a preocupação de enunciar as regras mais importantes, como o sistema de pontuação, o sistema de rotação e as penalizações existentes. Outros aspetos que achámos pertinente transmitir prendeu-se com a identificação dos gestos técnicos do voleibol, assim como conhecer algumas das sinalizações utilizados pelos árbitros no decorrer de um jogo

oficial. Na UD politemática, apesar do número reduzido de aulas, procurámos que os alunos conhecessem as principais regras da natação e soubessem diferenciar os quatro estilos de nado. Na matéria de ARE foi considerado a compreensão de alguns conceitos ligados a esta matéria como as noções de ritmo, tempo e espaço, assim como promover a capacidade de criatividade e cooperação através da criação de uma sequência coreográfica em pequenos grupos, utilizando os passos básicos de aeróbica mostrados ao longo das aulas (Marcha, corrida, passo e toque, elevação do joelho, passo cruzado e passo em V), com coordenação, fluidez de movimentos e sintonia. Por fim, na matéria de orientação procurou-se que os alunos tivessem conhecimento sobre a simbologia básica, os pontos cardeais e alguns dos materiais passíveis de serem utilizados nesta matéria de ensino.

Os conteúdos abordados e desenvolvidos em cada UD encontram-se sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3- Objetivos por área e conteúdos de ensino

Matéria	Objetivos por Área	Conteúdos de Ensino
JDC-I	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros para atingir os objetivos dos JDC; - Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas; - Aplicar as regras não só como jogador, mas também como árbitro. 	<p>Problemas táticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Ofensivos</u> – Manter a posse de bola; Penetrar na defesa e atacar o alvo; Transição defesa-ataque. ➤ <u>Defensivos</u> - Defender o espaço; Defender o alvo; Ganhar a posse de bola.
Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> - Compor, realizar e analisar as destrezas elementares da ginástica (solo e aparelhos); - Realização de esquemas individuais/grupais, consoante os critérios de êxito de cada elemento gímico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Solo</u> – Rolamento à frente e à retaguarda, Apoio Facial Invertido, Roda, Avião, Posições de flexibilidade. ➤ <u>Aparelhos</u> – Salto de vela, Salto engrupado, Salto de carpa, Meia pirueta e Pirueta.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros para atingir os objetivos dos JDC; - Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas; - Aplicar as regras não só como jogador, mas também como árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Smashball</i> (nível 1 ao 4); ➤ Serviço por baixo e por cima; Remate em apoio e suspensão; Toque de dedos; Manchete com e sem ressalto; <i>Amortie</i>; 2º toque de distribuição; Bloco e Cobertura ofensiva e defensiva.

ARE	<ul style="list-style-type: none"> - Appreciar, 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;">Aeróbica</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcha, corrida, passo e toque, elevação do joelho, passo cruzado e passo em V
Natação	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar e combinar a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas complexas de pernas e braços; - Deslocar-se nas técnicas e crol, bruços e costas, diferenciando as fases propulsivas e de recuperação dos braços e pernas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respiração e expiração; ➤ Propulsão com os membros superiores e inferiores; ➤ Técnica de crol, bruços e costas.
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação; - Respeito pelas regras de organização, participação e preservação do ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica no percurso a simbologia básica; ➤ Orienta o mapa; ➤ Sabe localizar-se no espaço e no mapa; ➤ Identifica a melhor opção de percurso.
Desportos de Combate (Introdução)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e aplicar as variáveis determinantes nos desportos de combate (Força, Relação centro de massa/base de apoio e Espaço); - Lidar com situações críticas, gerindo a tensão para não influenciar negativamente o desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jogos de esquiva, desequilíbrios e toques ➤ Situações de “morte súbita” e sistemas de pontuação

É importante referir que os conteúdos sintetizados na Tabela 3 constituem meramente categorias gerais, sendo que cada um possui aspetos mais específicos que foram abordados ao longo das aulas. Para tal recorreremos novamente ao PNEF de forma a enquadrar todos os conteúdos para aquele ciclo de ensino e assim atingir os objetivos definidos. Ou seja, de forma a clarificar o referido, podem ser dados vários exemplos das várias UD's. Nos JDC-I, quando nos referimos ao problema tático ofensivo de penetrar a defesa e atacar o alvo está adjacente o passe, o drible, a desmarcação, o remate/lançamento. Na matéria de ginástica, apesar dos conteúdos dados estarem colocados na tabela, estes não foram lecionados de forma compartimentada, mas sim com o intuito dos alunos criarem uma sequência com os elementos gímnicos aprendidos, como propõe o PNEF. Outro exemplo que pode ser dado prende-se com a

matéria de voleibol em que foi abordada utilizado o *smashball*, mas esta metodologia permite trabalhar e melhorar habilidades fundamentais do voleibol como o serviço, a manchete, o toque de dedos, o bloco e o remate. Por fim, na matéria das ARE, à semelhança do que ocorreu em ginástica, os passos e combinações trabalhados ao longo das aulas tiveram a finalidade dos alunos, em pequenos grupos, elaborarem e apresentarem uma sequência coreográfica combinando os passos apresentados inicialmente.

Em jeito de análise, considerando os conteúdos psicomotores, sócio-afetivos e cognitivos, podemos afirmar que os alunos cumpriram com os objetivos mencionados no PNEF. Contudo, como ocorreu na matéria de ginástica, os conteúdos propostos para o 9º ano apresentam a execução de elementos gímnicos com o grau de dificuldade demasiado elevado para o nível que a turma apresentava após a realização da avaliação inicial. Esse fato fez com que tivéssemos de realizar algumas adaptações nos conteúdos e privilegiar elementos gímnicos com menor grau de dificuldade mas que, por outro lado, fossem aprofundados e bem executados. Acreditamos que muitas das lacunas apresentadas revelaram-se pelo medo que muitos deles possuíam em realizar alguns elementos gímnicos, o que constituía um forte entrave na melhoria das suas habilidades.

Por outro lado, relativamente às matérias de JDC-I, voleibol, ARE, natação e orientação os conteúdos propostos pelo PNEF foram realizados na sua totalidade e, apesar de alguma resistência inicial em algumas matérias, os alunos demonstraram motivação e interesse em aprender e melhorar as suas capacidades no decorrer da lecionação destas matérias. Já nos desportos de combate o PNEF refere as matérias de judo e de luta como possibilidades, mas visto que os alunos não tinham vivenciado muitas situações desta matéria e apresentavam poucos conhecimentos da mesma, decidimos abordar conteúdos e conceitos que são transversais numa situação de combate. Esta forma de iniciação permitiu aos alunos compreenderem aspetos nucleares como os movimentos redondos, retirada do ponto de aplicação da força, a relação centro de massa/base de apoio e a sua influência, colocar o oponente em desequilíbrio e a influência da direção, sentido e intensidade das forças.

Após o que foi referido anteriormente, podemos constatar que o PNEF é um instrumento fundamental para guiar os professores ao longo da sua prática letiva, fornecendo uma linha orientadora bem definida mas permitindo ao professor ter alguma flexibilidade na sua atuação. Muito daquilo que é feito ao longo do ano baseia-se não só no programa como também na avaliação inicial realizada, e é nestes dois pilares que

deve existir um meio-termo para que os conteúdos vão ao encontro das necessidades dos alunos, pois muitos dos conteúdos colocados no PNEF são demasiado ambiciosos para o nível que a turma apresenta e outros podem ser facilmente cumpridos. Acreditamos que uma das mais-valias que conseguimos no nosso estágio pedagógico foi encontrar este meio-termo, através de muito trabalho de leitura e pesquisa, e assim permitir adequar os conteúdos à realidade encontrada na turma.

Seguidamente apresentamos a análise *SWOT* realizada em relação aos conteúdos de ensino:

Tabela 4- Análise SWOT aos conteúdos de ensino

Conteúdos de Ensino

	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Conteúdos de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos conteúdos de forma transversal, o que permite um <i>transfer</i> e um reforço do projeto educativo; - Adaptação das situações de aprendizagem à turma nas aulas de pré-época; - Utilização do Modelo de Competência para o ensino dos JDC-I. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns conteúdos propostos pelo PNEF são desadequados à realidade escolar; - Falta de novidade nos conteúdos apresentados; - Conteúdos em excesso para o tempo disponível de aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade para usar diferentes metodologias pedagógicas para abordar os conteúdos; - Liberdade das escolas e dos professores para adequarem as matérias aos diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetição dos conteúdos ao longo do ciclo de estudos; - Conteúdos desadequados às reais capacidades dos alunos e da realidade escolar.

4.2.3- Seleção dos Modelos a serem utilizados

Com a análise do contexto, definição dos objetivos de aprendizagem e a análise dos conteúdos de ensino a utilizar descritos, damos mais um passo em frente na construção da nossa UD através da decisão de quais os modelos de instrução a serem utilizados ao longo da UD, de modo a proporcionar um ambiente potenciador nas aprendizagens dos alunos.

Metzler (2017) enuncia que existem dois aspetos a ter em consideração na seleção de um modelo para uma UD. Primeiro, a seleção é um processo dedutivo, em que a decisão é feita após a consideração do contexto, conteúdo e objetivos, sendo estes

aspetos que vão influenciar diretamente a seleção do modelo. Segundo, a aprendizagem dos alunos será maximizada se a unidade inteira utilizar apenas um modelo, sendo que este autor aconselha a não alterar o modelo após a UD ter começado ou combinar livremente as componentes de dois ou mais modelos. Mais cuidados deverão ser tidos em consideração se estivermos a falar em modelos de ensino com diferentes quadros conceituais.

Posto isto, e seguindo a lógica anterior, com o conhecimento do contexto onde se iria desenvolver a nossa prática de estágio, assim como os objetivos e os conteúdos a serem alcançados, decidimos que os modelos que permitiriam maiores probabilidades de sucesso seriam o TGfU e o MED, ou a junção de ambos através do MEC. Contudo, é importante salientar que após a análise do contexto, verificámos que os recursos espaciais poderiam ser um entrave na implementação destes modelos, mas os Professores do grupo de Educação Física da Escola desde o primeiro momento facilitaram uma organização dos espaços que permitissem seguir as premissas dos modelos.

Começando pelo 1º período, utilizámos o MEC para a leção dos jogos desportivos coletivos de invasão (MCJDCI), em que segundo Graça e Mesquita (2015), este modelo pode ser entendido como um híbrido do MED e do TGfU, visto que são patentes as influências que recebe destes modelos. Os mesmos autores referem que existem características que o MCJDCI vai embeber destes dois modelos, como podemos observar na Tabela 5:

Tabela 5- Caraterísticas do MCJDCI

Caraterísticas recebidas pelo MCJDCI

<i>Teaching Games for Understanding</i>	Modelo de Educação Desportiva
- Escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade dos alunos;	- Vinculação culturas das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados;
- Confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo;	- Valorização da criação de um contexto desportivo autêntico (o jogo, o treino, a competição, o fair-play, o carácter festivo, a equidade e a inclusão);
- Introdução do ensino 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.	- Promoção de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição (treinador, árbitro, capitão, etc.).

De salientar que também foram adotados um conjunto de problemas táticos que fazem parte do TGfU, em que no caso do processo ofensivo temos a manutenção da posse de bola, penetrar na defesa e atacar o alvo e a transição defesa-ataque, e no processo inverso de defender temos defender o espaço, defender o alvo e ganhar a posse de bola. Como pode ser consultado no Anexo 3, todos estes problemas táticos encontram-se em sintonia com o PNEF. Como podemos constatar todas estas características vão ao encontro dos objetivos gerais enunciados pelo PNEF, nos quais podemos referir alguns exemplos como: Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação de atividades individuais/grupais, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes ou interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do outro (ver ponto 4.2.2 Objetivos de Aprendizagem). Como refere Siedentop, Hastie e van de Mars (2004) é mais rentável abordar uma matéria de forma aprofundada do que várias conhecendo apenas a camada superficial das mesmas, daí que para que esta profundidade de conhecimentos acontecesse teriam de existir um número mínimo de sessões, algo que está protocolado para a implementação destes modelos. Apesar disto, em contexto escolar nem sempre torna-se fácil possuir o número de horas necessárias para abordar determinadas matérias, visto que muitas escolas possuem instalações específicas para cada matéria e também a rotação dos espaços torna-se um obstáculo à implementação destes modelos por parte do professor.

Neste modelo fizemos a divisão da turma em 3 equipas homogéneas, sendo que a cada elemento da equipa para além da função de jogador tinha outro papel para desempenhar (capitão, treinador-adjunto, diretor de equipa, cronometrista, entre outros). A cada uma das equipas foi entregue um dossier construído pelo professor, que continha todas as informações necessárias para, de forma autónoma, regular o seu processo de ensino-aprendizagem. Este dossier de equipa era composto por vários capítulos como os contratos que cada elemento de equipa deveria assinar de acordo com o seu papel, os exercícios que as equipas deviam realizar tendo por base os problemas táticos, o regulamento que compunha as principais regras a serem consideradas ao longo da competição, o calendário dos jogos, entre outros (Anexo 4).

Da nossa experiência adquirida ao longo do estágio, verificámos que todo o investimento e trabalho feito na construção do dossier tornam todo o trabalho subsequente muito mais fácil. Este documento para além da motivação acrescida que trás aos alunos por possuírem algo que é “seu”, também funciona como algo que orienta

as suas aprendizagens, pois foi muito interessante verificar a utilização dada para verificar os exercícios, o local onde iam treinar e verificar quando seriam as próximas competições. Algo também muito prazeroso de constatar foi o ganho gradual de autonomia por parte dos alunos ao longo de todo o período. Inicialmente o professor era muito facultado para retirar dúvidas que já se encontravam respondidas ao consultar o dossier, algo que foi se dissipando pois os alunos compreenderam de fato a utilidade daquele documento para responder a todas as dúvidas que podiam surgir.

Passando para o 2º período, e pelos indicadores positivos que o modelo implementado no período anterior nos deu, decidimos que a melhor estratégia seria continuar nesta linha nas UD's. No caso específico da matéria de ginástica, recorreremos ao MED para a lecionação das aulas, em que as principais características já foram referidas anteriormente, e serão aprofundadas nos capítulos 7.1 e 7.2 das ações científico-pedagógicas. Esta forma de organização das aulas promovidas pelo MED permite não só que todos os conteúdos preconizados pelo PNEF sejam cumpridos, como também promove um maior envolvimento nas tarefas, como nos refere um estudo feito por Vieira et al. (2018) afirmando que “com a implementação do MED foi possível obter valores de envolvimento elevado nas tarefas da aula e, conseqüentemente, uma diminuição de comportamentos fora da tarefa.” Normalmente a motivação para a matéria de ginástica não é a mais elevada devido a vários fatores como as exigências ao nível da aptidão física na execução dos elementos gímnicos, as formas pouco dinâmicas na organização das aulas, a inadequada ou pouco preparação dos docentes, a escassez ou inexistência de espaço e material podem responder à reduzida participação e motivação nesta matéria (Costa, Macías, Faro & Mattos, 2016; Gouveia, et al., 2016). É neste sentido que entendemos que o MED pode ser uma alternativa à forma como as aulas são dadas e poderá potenciar maiores níveis de motivação por parte dos alunos. Corroborando o anteriormente referido, Vieira et al. (2018) observou que a implementação do MED na matéria de ginástica permitiu aumentar a motivação própria e também executar as atividades da aula com mais prazer.

À imagem do ocorrido no período inicial, a turma foi dividida em equipas, sendo que aqui optámos por dividir em 4 equipas homogéneas, em que na fase de pré-época (4 aulas) apresentámos aos alunos os elementos gímnicos a serem executados, a forma como eram realizadas as ajudas e as situações de aprendizagem para cada elemento. Seguidamente os alunos passaram a realizar as suas tarefas de forma autónoma,

podendo recorrer ao dossier de equipa que continha toda a informação necessária (elementos gímnicos e critérios de êxito, regulamento e forma de realização das ajudas).

Na segunda metade do 2º período demos início à UD de voleibol onde decidimos dar continuidade à metodologia utilizada anteriormente, através do MED, pelas razões citadas anteriormente, mas decidimos também incluir uma forma pouco conhecida de lecionar o voleibol denominado de “Smashball”. Como enfatiza Gonçalves (2009), a forma como é ensinado o voleibol ainda é feita de uma perspetiva “tecnicista-mecanicista”, que proporciona algumas lacunas como a pouca capacidade de sustentação da bola, poucos contatos com a bola, elevada percentagem de insucessos, o número de serviços e receções falhadas, o tempo que a bola está parada é muito maior comparado com o tempo que está jogável, entre outros. De modo a inverter esta situação surge o Smashball como alternativa ao ensino do voleibol, pois através das suas adaptações em diferentes níveis permite que todos os alunos, independentemente do seu nível de proficiência, tenham hipóteses de sucesso. Num estudo exploratório realizado por Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016), verificou-se que as características do Smashball parecem permitir resolver algumas das lacunas referidas anteriormente aumentando a dinâmica no jogo (menos interrupções, maiores intervenções na bola, maiores ações ofensivas, entre outros).

O Smashball procura desenvolver as habilidades específicas do jogo, dando maior enfoque no aspeto ofensivo, visto que as regras permitem que a bola seja agarrada, que após o remate a bola possa ressaltar no chão e a diminuição da altura da rede são um dos vários fatores para que a melhoria das habilidades dos alunos nesta matéria seja alcançada como pretende o PNEF. Sustentando o anteriormente abordado, já existem pesquisas no sentido de verificar concretamente melhorias através desta forma de abordar o voleibol, em que num estudo realizado por Silva, Rodrigues, Nunes, Gouveia e Alves (2018) verificou-se que a utilização do Smashball em contexto escolar fez com que 45,45% dos alunos apresentassem melhorias no seu índice de eficiência das habilidades, o que denota um passo em frente na melhoria das aulas de Educação Física.

Na mesma linha do que ocorreu anteriormente, nesta UD a turma foi igualmente dividida em três equipas homogéneas, cada uma na sua posse de um dossier de equipa que continha toda a informação a informação necessária como os contratos de cada elemento, as regras específicas de cada nível de smashball, os regulamentos e a calendarização da competição.

Relativamente às matérias que constituíam a UD politemática optámos por recorrer a outros modelos de ensino. Na matéria de ARE utilizámos o modelo de aprendizagem cooperativa (“Cooperative Learning”). Este modelo foi desenvolvido a meio dos anos 70 na Universidade Johns Hopkins e agora é considerado um dos modelos mais reconhecidos na educação por todo o mundo, opondo-se ao ensino dito tradicional que não permite a partilha de conhecimento entre os alunos e não permite conceitos como a socialização, a colaboração, a entreaajuda e a cooperação. Por outro lado este modelo permite a tomada de consciência de três grandes aspetos educacionais: a existência de uma finalidade comum, a necessidade de empenho de cada elemento de grupo individualmente para alcançar um resultado comum ao grupo, e o reconhecimento e a valorização do empenho individual pelos demais elementos do grupo (Fontes & Freixo, 2004). Torna-se importante referir que a cooperação, que é apanágio desta metodologia, vai muito além do que a simples execução de um trabalho em grupo. Em concordância com Lopes e Silva (2008), atrás de todo o trabalho em equipa existem cinco grandes parâmetros de aprendizagem que permitem desmistificar se de fato estamos perante uma aprendizagem cooperativa, sendo eles a interdependência positiva, a responsabilidade individual e em grupo, a interação estimuladora, as competências sociais e a avaliação do grupo. Aqui o professor tem grande preponderância na estruturação dos objetivos para a atividade, na constituição dos grupos e atribuição dos papéis a cada um, a escolha dos materiais e a disposição que irá ter no espaço disponível. A aprendizagem cooperativa apresenta um conjunto de vantagens da aplicação apresentadas por Metzler (2017) como as tarefas cooperativas estimulam a forma como as pessoas trabalham fora da escola, os alunos aprendem disposições sobre tarefas partilhadas e desafios de grupo assim como a gerir e a usar recursos humanos, entre outros. Apesar de aspetos muito positivos, o mesmo autor também apresenta algumas desvantagens como alguns alunos limitarem as suas contribuições para permitirem que outros alunos tenham maiores oportunidades de contribuir. Existe também o perigo de um ou mais alunos se tornarem figuras autoritárias no ceio do grupo em detrimento do professor ou os alunos se esforçarem mas terem um menor contributo no alcançar dos objetivos do grupo e se sentirem envergonhados, sendo que estas desvantagens têm maior probabilidade de ocorrer se o modelo não for bem aplicado.

No caso das ARE foi precisamente isto que pretendemos desenvolver nos nossos alunos, uma aprendizagem cooperativa. Inicialmente demos a conhecer os conteúdos

essenciais da aeróbica assim como os tempos de diferentes músicas. Seguidamente realizámos a divisão da turma em 4 grupos para que criassem uma coreografia que compusesse os passos básicos de aeróbica, sendo permitido que os alunos pudessem trazer vários materiais passíveis de serem incluídos na coreografia (músicas, vídeos, acessórios, etc.). Pretendíamos que cada aluno tivesse uma contribuição ativa na criação da coreografia com a inclusão de novos passos, músicas, possíveis acessórios, de modo a ir ao encontro do objetivo comum a todos eles.

Esta metodologia de lecionação das aulas surgiu para combater a elevada desmotivação apresentada pelos alunos sobre esta matéria de ensino. No nosso ponto de vista, a utilização de um modelo de ensino tradicional de reprodução dos passos apresentados pelo professor não apresentaria resultados satisfatórios, daí que tentámos dar maior autonomia e espaço de criatividade aos alunos na busca de um objetivo comum: apresentar uma coreografia criada por todos os elementos do grupo.

Continuando no 3º período mas agora na matéria de Natação, decidimos seguir a linha apresentada pelo Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo foi projetado de forma a promover a aprendizagem de competências e conhecimentos básicos, que sejam ensinados de maneira gradual (Arends, 2008). Este modelo tem as suas raízes de contextos industriais e militares, sendo depois adaptado para o âmbito escolar por áreas como a matemática e a leitura, não sendo um modelo exclusivo da Educação Física. No MID é o professor que recolhe toda a preponderância do processo, é ele que define o envolvimento dos alunos na tarefa, assume todo o controlo administrativo da aula, estabelece as regras e o tipo de gestão das aulas, procurando garantir o máximo de eficácia no decorrer das aulas, possuindo também a particularidade de centrar-se numa abordagem tecnicista, existindo o desenvolvimento das habilidades de forma isolada. Assim, neste modelo o professor apresenta uma função fulcral durante uma aula de EF, tendo como principais tarefas a revisão da matéria previamente aprendida, a apresentação de novas habilidades, a monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliações/correções sistemáticas tendo por base os objetivos delineados (Mesquita & Graça, 2009). Como todos os modelos, este também apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens à sua implementação. Uma das vantagens é estar adequado a contextos de aprendizagem de alunos com ritmos mais lentos, também permitindo um maior controlo dos comportamentos desviantes e garantir a segurança dos alunos. Em termos de desvantagens temos os níveis de motivação mais baixos, dada

as suas particularidades não promove a criatividade, a descoberta e a intuição e incide demasiado no resultado desportivo, ou seja, procura uma execução perfeita.

Neste sentido, as aulas de natação que lecionámos incidiram nas características apresentadas anteriormente. Aqui, a cada início das aulas procurámos realizar uma revisão da matéria anterior que tinha sido abordada, seguidamente apresentávamos novos conteúdos através da explicação e demonstração para facilitar a compreensão aos alunos. Estes conteúdos eram dados de forma compartimentada, em que por exemplo, podiam estar a ser trabalhados aspetos relacionados com a propulsão na água através dos membros inferiores, ou a respiração do estilo de crol com recurso a uma prancha para no final da aula os alunos terem a capacidade de juntar todos estes conteúdos aquando do nado livre do estilo pedido pelo professor. Como estabelece este modelo as situações de aprendizagens devem ser feitas de forma gradual, daí que tenhamos procurado começar de situações de menor grau de dificuldade para mais complexas de modo a ir ao encontro deste pressuposto. Outro aspeto que tivemos em consideração, de forma constante, foi a utilização de feedbacks para monitorizar as execuções dos alunos, sendo que os mais utilizados eram os corretivos.

Apesar deste modelo ter sido utilizado, não achamos que este se enquadre com o rumo que a educação deve tomar nos dias de hoje. Numa atualidade em que a informação e o conhecimento estão em constante evolução, não nos parece que uma metodologia que coloca todo o enfoque na atuação do professor, deixando marginalizado o papel dos alunos, seja a mais adequada para responder aos problemas que o presente nos coloca diariamente. Neste sentido, o PNEF procura elevar o papel do aluno e torná-lo um interveniente ativo no seu processo de aprendizagem, daí que seja urgente a utilização de metodologias alternativas (como as utilizadas no 1º e 2º período) que possuam essas características e por sua vez potenciem a formação integral dos alunos e os preparem para a realidade que o mundo atual proporciona.

Seguindo a mesma linha de raciocínio apresentada nos capítulos anteriores, apresentamos na Tabela 6 a análise *SWOT* realizada sobre os Modelos de Ensino utilizados:

Tabela 6- Análise SWOT aos modelos de ensino a serem utilizados

Modelos de Ensino a serem utilizados				
	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Modelos de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos dinâmicos (MCJDCI e MED) que respondem às exigências do PNEF; - Alunos mais motivados e com ganhos de novas competências (autonomia, responsabilidade, cooperação, habilidades); - O MED adequa-se para lecionar modalidades muito técnicas num curto espaço de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusão inicial por parte dos alunos na implementação do MED e do MCJDCI; - O MED e o MCJDCI não dão uma resposta tão adequada aos alunos mais proficientes como aos menos hábeis; - O MID encontra-se desatualizado do presente, colocando o ensino centrado no professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas de Educação Física mais dinâmicas; - Maior interdisciplinaridade com outras disciplinas; - Promoção da atividade física mais efetiva na escola e com uma ligação mais forte às atividades desportivas organizadas fora dela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de protocolos específicos para a condução e implementação correta dos modelos de ensino; - Número de aulas mínimo para a implementação das atividades de ensino em concordância com os modelos; - O MID pode levar a quadros rígidos de formação bem como à formatação do aluno.

4.2.4- Regras básicas de funcionamento da turma

Algo muito importante e que deve ser estabelecido logo no primeiro contato com os alunos é o estabelecimento de regras básicas para contribuir que as aulas decorram normalmente, em segurança e com um bom clima entre os alunos e o professor. Neste sentido, torna-se importante que os alunos saibam antecipadamente quais são essas regras, antes de iniciar cada UD. Metzler (2017) refere que as regras básicas de funcionamento são utilizadas para identificar regras, rotinas e procedimentos importantes que possibilitarão um ambiente seguro e eficiente de aprendizagem durante a unidade. Este aspeto também informa o professor e os alunos sobre cada uma das suas responsabilidades na aula. As principais regras básicas de gestão e funcionamento da turma devem incluir os seguintes aspetos (Metzler, 2017): i) determinação e comunicação das regras da aula; ii) procedimentos de entrada e saída do ginásio ou outras áreas desportivas; iii) procedimentos na distribuição, cuidado e levantamento do material; iv) regras de segurança; v) procedimentos para o decorrer da aula; e vi) designação de um sinal de atenção e de início/fim.

Relativamente à implementação das regras de funcionamento nas várias UDs, começando nos JDC-I e no Voleibol, consoante o estipulado pelo Regulamento Interno da escola, os alunos deveriam estar no polidesportivo da escola, com o equipamento desportivo, até 5 minutos após o toque de entrada, devendo aguardar pela chegada do professor sentados nas bancadas do campo. Em termos de regras ligadas ao material necessário à aula, como foi aplicado o MEC nas duas matérias, existiam alunos com o papel de diretores de equipa que tinham a responsabilidade de levantar o material escrito pelo professor, e também no final da aula os mesmos alunos tinham a função de entregar o material nas mesmas condições que receberam na arrecadação da escola. Algo que também foi alertado em todas as UDs foi a importância de zelar pelo material da aula, e caso existisse alguma falta no material avisar o professor para resolver a situação. As regras de segurança também foram um aspeto focado no primeiro dia de aulas, onde alertámos para a utilização de roupa e calçado adequado para a prática de atividade física, de forma a prevenir lesões, a proibição de utilizar objetos que pusessem em causa a sua própria segurança e dos restantes alunos como pulseiras, brincos, relógios, anéis, etc., e no caso das raparigas era necessário ir para a aula de cabelo amarrado para não interferir na realização dos exercícios. A sinalização definida com os alunos foram um apito significava que paravam o exercício e permaneciam no local que estavam e dois apitos designava que os alunos deviam terminar o exercício e se aproximar para o local onde estava o professor.

No que diz respeito à ginástica, as regras referidas anteriormente mantiveram-se na sua generalidade, contudo, devido ao local onde eram realizadas as aulas e ao material específico desta matéria de ensino, outras regras específicas foram introduzidas. Começando pela concentração dos alunos antes da aula, esta devia ser feita antecipadamente na porta do ginásio e, caso fosse necessário, trocar de roupa no balneário. Visto que foi utilizado o MED e as aulas funcionavam por estações e o material já se encontrava disponível no ginásio, o professor entregava um papel a cada equipa com o material necessário e a disposição do mesmo no espaço, sendo que no final da aula eram os alunos os responsáveis pela arrumação da estação que montaram inicialmente. Aqui as regras de segurança tiveram de ser ainda mais salientadas pois uma pequena desatenção ou brincadeira poderia levar a graves consequências e para tal cada aluno que estava a executar uma situação de aprendizagem ou elemento gímnico deveria ter um colega a realizar a ajuda correspondente, de modo a que a segurança de todos estivesse salvaguardada.

Relativamente à natação, como esta era realizada numa instalação fora da escola, havia algumas particularidades, como a chegada ao recinto em que os alunos deviam aguardar na porta pelo professor de modo a que este autorizasse a ida para os balneários. Nestas aulas era exigido que os alunos trouxessem o seu fato de banho, a toca e os chinelos, caso contrário não poderiam permanecer no espaço de aula. Para estes casos foi pedida a elaboração de um relatório orientado sobre a aula. Em termos de higiene, e também como regulamentado pelas Piscinas da Penteada, os alunos deveriam passar pelo duche antes de entrar na piscina sendo que o material era fornecido pelo funcionário responsável pela piscina.

Por fim, na matéria de ARE, como esta era lecionada no ginásio da escola as regras que foram enunciadas para ginástica mantiveram-se inalteradas. Visto que os alunos foram desafiados a criar uma coreografia baseada nos movimentos lecionados de aeróbica, e estavam organizados em grupos pequenos, para além de terem de ficar a treinar no espaço definido para cada grupo, também não deveriam colocar a música com um volume demasiado alto para não importunar o treino dos restantes grupos.

As regras implementadas ao longo das aulas foram fundamentais para o normal funcionamento e rentabilização do tempo das aulas, pois com a definição dos diferentes aspetos tidos em conta fez com que a comunicação se fizesse de forma mais fluida, e cada um dos intervenientes da aula sabia a sua função consoante as regras estabelecidas, o que contribuiu para o sucesso das aulas ao longo do ano letivo.

4.2.5- Avaliação da aprendizagem do aluno

Para que seja possível controlar a evolução dos alunos e verificar se o que foi planeado está adequado à turma, a avaliação torna-se uma importante ferramenta e que deve ser tida em conta ao longo do ano letivo. Para Metzler (2017), antes da unidade se iniciar, o professor deve planear a avaliação da aprendizagem dos alunos, sendo que esta deve incluir os procedimentos e critérios para determinar as classificações quando forem solicitadas no fim da unidade. O mesmo autor enumera algumas questões que devem ser feitas no que diz respeito à avaliação, sendo elas: a) quais os objetivos e parâmetros a serem avaliados?; b) qual o tipo de avaliação a ser utilizado?; c) quando é que avaliação vai ser feita (formativa, sumativa ou ambas)?; e d) como é que a avaliação vai ser planeada e conduzida?.

De acordo com a opinião de Ribeiro (1997), a avaliação realizada a curto ou a longo prazo, trata-se de um processo de constatação das metas e objetivos definidos, para verificar se estes estão ou não a ser alcançados. Nesta linha de pensamento, a avaliação constitui um processo central nas funções do docente, permitindo a reflexão e o controlo do processo na sua globalidade com o objetivo de melhorar a sua intervenção e o nível de desempenho dos alunos (Mesquita, 2005). Como podemos verificar a avaliação constitui um carácter formativo, apresentando-se como um importante instrumento pedagógico (Ministério da Educação, 2001), que através de critérios de avaliação possibilita estruturar regras para qualificar o desempenho dos alunos nas atividades escolhidas pelo professor para atingir os objetivos definidos, tendo por base um conjunto de competências a serem adquiridas.

Neste sentido, e como não poderia deixar de ser, a avaliação foi um aspeto que tivemos em consideração ao longo do ano letivo, e para tal realizámos um ciclo de avaliação constituído pela avaliação inicial, seguido pela avaliação formativa e culminando com a avaliação sumativa. A avaliação inicial tinha como principal objetivo aferir qual o nível apresentado pela turma antes da nossa intervenção em todas as matérias de ensino que seriam lecionadas, onde decidimos realizá-las logo durante o primeiro período (à exceção da matéria de natação). Relativamente à avaliação formativa, esta possuía um carácter mais constante, pois era feita aula a aula, através das observações e registos que eram realizados num momento posterior à aula na reflexão do plano. Finalmente, no fim de cada unidade didática, procedíamos à avaliação final que tinha como principal enfoque o processo evolutivo dos alunos ao longo das aulas (avaliação sumativa).

Para os momentos de avaliação inicial foram utilizados instrumentos de avaliação que permitissem quantificar e aferir a aprendizagem dos alunos nas diferentes matérias de ensino. Neste sentido, torna-se importante evidenciar que a escolha por estes instrumentos adveio de uma exaustiva e morosa pesquisa da literatura de modo a verificar quais os instrumentos mais adequados com a linha concetual que adotamos ao longo do ano letivo. Contudo, foi necessário adaptar os resultados obtidos nas avaliações utilizando estes instrumentos de forma a enquadrá-los com os níveis preconizados pelo PNEF. Esta tarefa baseou-se por uma recodificação do instrumento para que os resultados obtidos desaguassem em três níveis, como nos demonstra o PNEF.

Avaliação Inicial

Carvalho (1994) define a avaliação como processo que nos permite recolher a informação necessária para a orientação, regulação, controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. No fundo, é um processo que permite recolher informação, para que o professor adquira conhecimentos sobre as capacidades técnicas, táticas e cognitivas dos alunos, sem descartar a componente social e afetiva.

No que diz respeito à avaliação inicial, o PNEF (Ministério da Educação, 2001) refere que a avaliação inicial tem como “propósito fundamental determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.” O mesmo programa destaca ainda a importância da avaliação inicial ao referir que:

“A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.” (Ministério da Educação, 2001).

Noizet e Caverni (1985) defendem que esta avaliação aplicada ao contexto escolar tem como objetivo avaliar as aptidões e capacidades dos alunos, e que deve tentar compreender se os alunos possuem conhecimento e aptidões que lhes permitam ter novas aprendizagens, e possibilita ainda identificar problemas e adotar possíveis estratégias para os ultrapassar.

A avaliação inicial foi um aspeto pensado antes mesmo de iniciarmos a nossa prática, onde decidimos realizar as avaliações iniciais das matérias que iriam ser abordadas logo no 1º período, com a exceção da matéria de natação visto que não tínhamos acesso à piscina. Visto que iríamos lecionar os JDC-I durante todo o primeiro período, reservamos algumas aulas extra para as restantes avaliações iniciais e assim ficar com dados concretos acerca dos alunos nos domínios passíveis de avaliação (psicomotor, afetivo e cognitivo). Para facilitar o nosso trabalho e obter resultados mais

concretos, optámos pela estratégia de filmar as avaliações iniciais e assim, de forma mais cuidada, realizar uma avaliação mais detalhada do nível da turma e, como consequência, adequar da melhora forma as situações de aprendizagem à realidade apresentada pelos alunos.

De modo a realizar a avaliação inicial de JDC-I, colocámos os alunos em situação de jogo formal na modalidade de futebol (5x5) e basquetebol (5x5) e procedemos à filmagem dessas situações de jogo. Após termos filmado essas situações de jogo, procedemos à avaliação dos alunos com recurso ao instrumento de observação “GPAP” - *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin, Mitchell e Griffin, 1998; Anexo 5) que é um instrumento desenvolvido para avaliar comportamentos associados ao desempenho do jogo, sobretudo os de carácter tático, mas também as habilidades que o jogador apresenta na resolução dos problemas táticos. Santos et al. (2016) referem que é um instrumento flexível, e pode ser usado para avaliar o desempenho real dos jogadores através da observação direta, mas também com recurso ao vídeo (observação indireta) como ocorreu. Este instrumento de observação surge no âmbito do TGfU, procurando avaliar o comportamento da performance em jogo, relativamente aos conhecimentos e habilidades do jogador para resolver problemas táticos. Concluindo, este instrumento permite ao professor aferir quatro índices: de tomada de decisão, de execução das habilidades, de ações de apoio, de envolvimento no jogo e finalmente aferir a performance em jogo.

Uma vez que este instrumento é de difícil operacionalização em tempo real, não nos permitindo ter dados rápidos e concretos do nível inicial dos alunos, de modo a contornar esta contrariedade, decidimos recorrer a outro instrumento que permitia uma rápida sistematização dos níveis de domínio de jogo dos alunos (Anexo 6; Garganta, 1995). Apesar de este instrumento não fornecer uma informação com o mesmo nível de sensibilidade, ambos têm a preocupação de analisar o nível do aluno em situação de jogo. Para a aplicação do instrumento elaborado por Garganta (1995) foram contemplados 4 domínios: “Ocupação do espaço”, “Progressão no Terreno”, “Domínio de Bola”, “Ações de Cooperação”. Cada um destes domínios pode ser avaliado em 4 níveis: Jogo Espontâneo (N1), Jogo Intencional (N2), Jogo Estruturado (N3) e Jogo Elaborado (N4). Assim, cada aluno iria obter uma pontuação entre 4 e 16 valores, pois em cada um dos domínios avaliados teria de ter o mínimo de 1 ponto de 4 pontos possíveis, sendo que partir destes níveis procedemos a uma sistematização de modo a fazer um paralelo entre este instrumento e os níveis do PNEF. Assim, os alunos que se

inserir-se entre os níveis 4-8 estavam no nível introdutório, entre 9-12 correspondia ao nível elementar, e por sua vez o intervalo 13-16 corresponderia ao nível avançado. Ou seja, por exemplo, um aluno que alcançasse uma pontuação entre 4 e 8 pontos ficava colocado no nível introdutório e, por outro lado, se o resultado obtido fosse superior a 13 pontos estaria incluído no nível avançado.

Para a avaliação inicial de ginástica adotamos uma ficha elaborada por um especialista na Ginástica, que contemplava os vários elementos gímnicos de solo e trampolins tendo por base os critérios de êxito inerentes a cada um deles, definidos por Araújo (2013). Nesta ficha todos os alunos iniciavam a avaliação com 10 pontos em cada elemento gímnico, e seriam penalizados caso realizassem o elemento gímnico em questão com erros tendo por base os critérios de êxito. Também eram contempladas as ajudas necessárias para a realização dos elementos, sendo maior a pontuação quanto menor fosse a ajuda necessária para a execução. A avaliação inicial foi filmada, e cada aluno foi desafiado a cumprir uma sequência gímnica previamente definida pelo professor, onde procurámos avaliar o nível dos alunos nos vários elementos de solo e de trampolins. Este instrumento de avaliação surgiu no âmbito de um estudo realizado sobre a metodologia de ensino da ginástica (Vieira et al., 2016). Contudo, considerámos que esta ficha é um pouco complexa e exige alguma habilidade e treino para ser aplicada in loco, decidimos adaptar esta ficha para uma mais simples de modo a rentabilizar o seu preenchimento (Anexo 7), e para tal foi necessário reunir com a equipa que criou o instrumento para efetuar esta adaptação. Assim, esta ficha contempla todos os elementos executados na avaliação inicial seguindo a mesma lógica de avaliar os diferentes elementos gímnicos tendo por base os mesmos critérios de êxito, sendo que cada aluno era avaliado na realização dos elementos gímnicos de 1 a 5, sendo que: 1- Não executa (não faz o elemento); 2- Executa mal (executa apenas 1 ou 2 critérios corretamente); 3- Executa (executa 3 critérios corretamente); 4- Executa bem (realiza 4 critérios corretamente); 5- Executa muito bem (realiza todos os critérios corretamente). Uma vez que a pontuação desta ficha varia entre 10 e 50, decidimos proceder a uma recodificação de modo a relacioná-la com os níveis do PNEF, assim a codificação é a seguinte: 10-23 nível introdutório; 24-37 nível elementar; 38-50 nível avançado.

No que diz respeito à matéria de Voleibol, a avaliação inicial consistiu na colocação dos alunos em situação de jogo formal (4x4) durante oito minutos. Esta situação de jogo foi filmada e realizámos uma avaliação inicial dos alunos com recurso a uma ficha (Anexo 8). Esta ficha contemplava 6 aspetos tático-técnicos: passe,

manchete, serviço, remate, posição base e deslocamento. Cada aspeto estava dividido em três níveis (1 ao 3), sendo que o 1- não realiza; 2- realiza; 3- realiza bem. De modo a conseguir realizar uma avaliação inicial de acordo com aquilo que está presente no PNEF, optámos por redefinir 3 níveis segundo o score que a ficha nos revela. Para tal verificámos que um aluno poderia obter uma pontuação mínima de 6 pontos (1 valor por cada aspeto) e um máximo de 18 (valor máximo em todos os aspetos) e procedemos à divisão da diferença entre o valor máximo e mínimo por três. Assim, quem está entre o score 6-9 (Nível Introdutório); 10-14 (Nível Elementar); 15-18 (Nível Avançado).

Relativamente à avaliação inicial de ARE optámos por apresentar uma coreografia de aeróbica na 1ª aula desta matéria, onde os alunos deviam aprender essa coreografia e procedemos à filmagem dessa aula de modo a realizar a avaliação inicial, com recurso a uma ficha que adaptámos de Batalha (2004). Esta ficha (Anexo 9) contempla vários aspetos a serem observados como o corpo, espaço e ritmo. Cada aspeto estava dividido em três níveis (1 ao 3), sendo que o 1- não realiza/realiza mal; 2- realiza; 3- realiza bem. De modo a conseguir realizar uma avaliação inicial de acordo com aquilo que está presente no PNEF, optámos por definir 3 níveis segundo o score que a ficha nos revela. Assim quem está entre o score 3-5 (Nível Introdutório); 6-7 (Nível elementar); 8-9 (Nível avançado).

Na avaliação inicial da matéria de Natação os alunos foram distribuídos pelas pistas disponíveis e foi-lhes pedido que realizassem os estilos de crol, costas e bruços de modo a verificar qual o nível que a turma apresentava, neste caso não foi avaliado o estilo de mariposa visto que após conversa com o professor orientador constatámos que este estilo um nível demasiado de exigência para os alunos daí que não tenha sido incluído. A ficha utilizada foi adaptada de uma anteriormente feita por Vieira (2012) que assenta nos três níveis indicados pelo PNEF, tendo em conta três dimensões da natação, designadamente, a respiração, a propulsão e o equilíbrio dentro de cada um dos estilos avaliados. Ou seja, cada uma das dimensões eram avaliadas de 1 a 3 consoante a legenda apresentada na ficha (Anexo 10) e no final a soma de cada uma dessas dimensões, nos diferentes estilos, dava um score que nos possibilitava colocar cada um dos alunos num dos níveis do PNEF. Os alunos colocados no Nível Introdutório têm um score entre 9 e 14, já os do Nível Elementar têm um resultado entre 15 e 21, terminando no Nível Avançado os alunos com um valor entre os 22 e os 27.

No que diz respeito à matéria de desportos de combate, visto que nos cinjimos à leccionação desta matéria nos primeiros 15 minutos de algumas aulas, decidimos recorrer

a registos individuais através da observação dos alunos nas situações pedidas. Para fundamentar a nossa observação, procurámos verificar alguns aspetos que considerámos fundamentais nesta matéria de ensino, tais como: a capacidade leitura do adversário, a capacidade de montagem de estratégias e a noção da relação centro de massa/base de apoio.

Finalmente, para a avaliação inicial de orientação optámos por utilizar o processo expedito que baseava-se no questionamento aos alunos sobre as suas vivências passadas nesta matéria de ensino. Esta tomada de decisão justifica-se pelo fato desta matéria de ensino ter sido lecionada numa ocasião pontual, não se tornando rentável nem eficiente uma avaliação inicial tão promenorizada e exaustiva como nas matérias anteriormente lecionadas.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa, também designada de avaliação contínua, permite verificar a evolução dos alunos, visto que esta é feita ao longo de cada aula ou num dado momento mas que se repete ao longo de uma unidade didática de modo a suportar a avaliação final. Neste sentido, a avaliação formativa tem como objetivo fornecer informações do desenvolvimento do ensino-aprendizagem que está a ocorrer, contribuindo para a melhoria da aprendizagem, informando o professor sobre o desenvolvimento do aluno (Simões, 2014). Na mesma linha de pensamento, Hadji (2001) afirma que a avaliação formativa se situa no centro da ação de formação e proporciona o levantamento de informações úteis para a regulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.

Ao longo da prática letiva, a avaliação formativa foi feita de forma contínua, permitindo uma melhor adequabilidade dos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino à realidade da turma. Esta avaliação foi feita tendo por base vários aspetos como o empenho, responsabilidade, cooperação, pontualidade, assiduidade, desempenho, entre outros. Também as tarefas de cariz mais teórico como as questões colocadas, os relatórios escritos feitos pelos alunos que não realizavam a aula e os testes de avaliação também foram parte integrante desta avaliação.

De forma a materializar esta avaliação e possuir dados que nos ajudassem ao longo do processo, criámos uma ficha (Anexo 11) que era preenchida aula a aula através da observação direta que fazíamos das aulas. Esta ficha englobava dois parâmetros, um

sobre as componentes psicomotoras e cognitivas, e outro ligado à componente sócio-afetiva, onde cada um deles poderia ter uma avaliação entre 1 e 5 (o valor de 1 corresponde ao não satisfaz e 5 a muito bom). Como referido anteriormente a ficha era preenchida após o término de cada aula e era sustentada com base nos objetivos delineados para esse dia.

Concluindo, achamos que devemos destacar que avaliação não deve ser vista unicamente como um número que determina uma classificação, mas é algo que merece uma reflexão muito mais aprofundada e que permite tirar um conjunto de ilações que podem potenciar o processo de aprendizagem dos alunos e, no nosso caso como professores estagiários, permite verificar se os objetivos definidos estão adequados e melhorar a nossa intervenção como docentes nesta fase ainda embrionária da nossa carreira.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é o culminar de todo o processo realizado ao longo de um ano letivo ou período escolar, sendo que esta resulta de uma reflexão das aprendizagens e competências adquiridas, e é a mais utilizada (Simões, 2014). Já Ribeiro (1997) enuncia este tipo de avaliação como forma de avaliar o desenvolvimento conseguido pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, de forma a conferir os resultados que já foram recolhidos nas avaliações formativas e possuir indicadores que propiciem melhorar o processo de ensino.

Para a realização da avaliação sumativa tivemos presente os domínios que foram definidos pelo grupo de EF da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (Tabela 7) e que eram compostos por vários parâmetros com diferentes pesos na classificação final, e para justificar as diferentes avaliações recorreremos à avaliação formativa realizada ao longo das aulas.

Tabela 7- Domínios e parâmetros de avaliação

Domínios		Parâmetros	%
Domínio cognitivo e das capacidades	<i>Motor</i>	- Desempenho, disponibilidade motora e domínio das habilidades motoras em exercícios critério.	60%
		- Ajuste nas componentes técnico – táticas em situação de jogo.	10%
	<i>Cognitivo</i>	(Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos, observação direta) Revela conhecimentos relativos a: - Regras e conceitos técnicos e técnico-táticos das atividades físicas desportivas; - Capacidades motoras.	10%
Domínio das atitudes/valores	<i>Sócio-Afetivo</i>	- Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de normas, Material necessário à disciplina).	6%
		- Intervenção (Respeito pela diversidade de opiniões, Intervenção adequada).	5%
		- Autonomia (Capacidade de ultrapassar as suas dificuldades, Espírito de iniciativa).	5%
		- Sociabilidade (Relacionamento com os outros, Solidariedade e cooperação).	4%
80%			
20%			

Contrariamente ao pensado no início do estágio pedagógico, o ato de avaliar (Anexo 12) não é algo fácil de ser feito, pois para além da complexidade inerente a todos os parâmetros a ter em consideração, o professor também deve ter a sensibilidade de perceber realmente o que cada aluno desenvolveu ao longo das aulas, criando uma espécie de quadro de referência no seio da turma, e procurar ser o mais justo possível na classificação atribuída. No caso da Educação Física, onde também é avaliado o seu conhecimento em jogo, esta tarefa é ainda mais hercúlea, em comparação com as outras disciplinas, pois torna-se inalcançável aferir o conhecimento do aluno apenas através de avaliações teóricas (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Seguidamente apresentamos a análise SWOT realizada sobre o nosso processo de avaliação da aprendizagem dos alunos como forma de reflexão:

Tabela 8- Análise SWOT à avaliação da aprendizagem dos alunos

Avaliação da aprendizagem dos alunos

	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Avaliação Psicomotora, Cognitiva e Afetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de avaliações pré e pós intervenção pedagógica; - Recursos a meios audiovisuais para quantificar as evoluções dos alunos; - Utilização de instrumentos adequados e alinhados com o quadro conceitual de ensino; - Registos diários da performance dos alunos nos parâmetros de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo muito exaustivo, principalmente na avaliação inicial que consumia muitas horas de trabalho feito em casa; - Dificuldades em coordenar as avaliações a todas as matérias de ensino no início do ano letivo; - Dificuldade em integrar os alunos no processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantificar o papel efetivo das aulas de EF na evolução psicomotora, cognitiva e afetiva dos alunos; - Integrar os alunos no processo de avaliação; - Utilizar a avaliação como um meio de motivação do aluno nas suas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo demorado de quantificação da performance dos alunos; - Utilização de instrumentos de avaliação diferentes o que dificulta a manutenção de registos de um ano para o outro.

4.2.6- Papel do Professor e do Aluno na Unidade Didática

O professor e o aluno são os dois principais intervenientes sobre o que ocorre ao longo da aula e de forma mais generalizada, ao longo do ano letivo, sendo que deve existir de cada um deles a perfeita noção sobre o papel que devem ter no decorrer de cada UD. No caso do professor, como líder do processo, tem uma importância vital na influência que tem sobre o comportamento dos seus alunos. Metzler (2017) refere que cada modelo escolhido vai trilhar o caminho da tomada de decisão e o comportamento do professor, em que para isso este deve preparar o seu papel revendo as características de cada modelo antes de ser implementado. O caso do aluno é semelhante ao do professor, em que os comportamentos, decisões e responsabilidades gravitam em torno do modelo escolhido para cada unidade. Como referido anteriormente, o papel de liderança e de tomada de decisão sobre a escolha do modelo vai influenciar o comportamento dos alunos, ou seja, modelos controlados pelo professor (e.g., Modelo de Instrução Direta) vão solicitar alunos mais passivos enquanto modelos mais

interativos (e.g. Modelo de Competência) vão potenciar um comportamento mais ativo dos alunos ao longo da UD (Metzler, 2017). O mesmo autor afirma que alguns modelos vão exigir muito pouca responsabilidade aos alunos e outros, pelo contrário, vão dar a oportunidade aos alunos de controlar muitas decisões e operações da aula. Torna-se importante que o professor, ao utilizar um novo modelo de ensino, dê alguma margem de adaptação aos alunos para que estes aprendam como as coisas vão funcionar ao longo da unidade, sendo da responsabilidade do professor planear as aulas neste sentido para que os alunos absorvam os seus novos papéis e responsabilidades na aula.

Como no 1º e 2º período, através da implementação do MCJDCI e do MED, como explanado anteriormente, tivemos de ter em consideração que era um modelo novo para os alunos e assumimos uma maior preponderância na fase inicial da unidade para dar a conhecer as suas funções e responsabilidades ao longo do processo e, numa segunda fase, estarmos num papel menos interventivo e de gestão dos acontecimentos. Na Figura 1 podemos observar, a título de exemplo, a comparação do nível de intervenção do professor e dos alunos ao longo das UD's realizadas no 1º e 2º período, que são designadas por épocas desportivas. Inicialmente o nosso papel teve de ser bastante ativo e interventivo onde procurámos dar a conhecer o modelo aos alunos, assim como as regras de funcionamento e dar a oportunidade de experienciarem a panóplia de situações de aprendizagem que cada UD continha. Esta fase designada de pré-época teve a duração de cerca de 5 ou 6 aulas, sendo que após o seu término deu-se a inversão da intervenção dos alunos e estes começaram a ter um papel muito mais interventivo e ativo sobre as aulas e, em sentido inverso, o professor passou a gerir o processo de forma mais passiva. Quando pensámos na implementação destes modelos não olhámos unicamente para a vertente motivacional dos mesmos mas também nos ganhos suplementares de competências que estas metodologias potenciam. O fato dos alunos serem construtores ativos da sua aprendizagem faz com que ganhem competências de organização das práticas desportivas através do desempenhar de vários papéis (árbitro, capitão, fotógrafo, cronometrista, entre outros) como foi feito ao longo dos dois primeiros períodos letivos. Estes papéis emergiam do fato de serem os próprios alunos a dinamizarem os treinos e organizar as competições, o que fomenta valores importantes no desporto e fora dele como a cooperação, responsabilidade e autonomia.

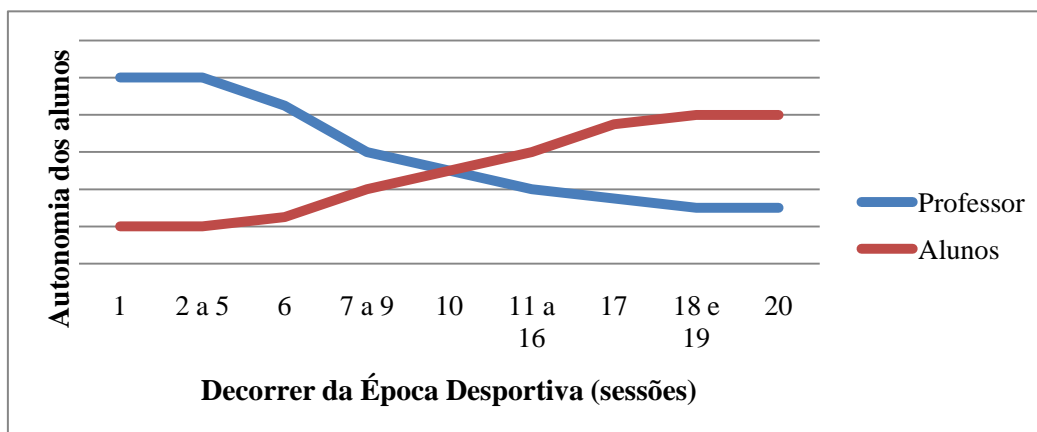


Figura 1- Autonomia dos alunos ao longo da Época Desportiva

Passando agora para a matéria de ARE, apesar de termos utilizado um modelo diferente dos anteriormente utilizados durante o 1º e 2º período, procurámos imprimir a mesma lógica e dinâmica. Numa fase inicial o professor teve de assumir o papel central do processo, através da explicação de como se iriam desenrolar as aulas e dar a conhecer os principais conteúdos desta matéria de ensino, e passada esta fase os alunos assumiram um papel muito mais ativo nas restantes aulas pois foram desafiados a criarem uma coreografia que contivesse os conteúdos inicialmente transmitidos. Aqui o papel do professor passou a ser menos interventivo, tendo a função de gerir a aula e, caso achasse pertinente ou pedido pelos alunos, dar algumas sugestões ou ideias para melhorar as coreografias criadas.

Por fim, relativamente à matéria de natação, a nossa atuação divergiu das realizadas anteriormente, visto que tivemos um papel de comando ao longo de todas as aulas e, por consequência, os alunos assumiram um papel muito mais passivo se tivermos em comparação as unidades anteriores. Ao longo das aulas era o professor que agregava em si toda a responsabilidade do processo, tendo os alunos de realizar as tarefas pedidas da melhor forma possível, não deixando de permitir que os alunos pudessem levantar algum tipo de questões sobre o transmitido. Um exemplo que pode ser dado da minha prática prendeu-se com alguns aspetos técnicos do estilo de costas, onde nesta situação foi chamado a demonstrar um aluno que praticava esta matéria a nível federado e enquanto demonstrava tivemos a função de destacar aspetos chave para a sua correta execução, passando os alunos para a prática. Algo que também procurávamos fazer ao longo do processo foi facultar feedbacks construtivos consoante as dificuldades apresentadas pelos alunos de modo a melhorarem as suas execuções.

Seguidamente apresentamos a Tabela 9 com a análise SWOT realizada sobre o papel do professor e do aluno no decorrer das unidades didáticas:

Tabela 9- Análise SWOT ao papel do professor e do aluno na UD

Papel do Professor e do Aluno na UD

	Forças	Fraquezas	Oportunidades	Ameaças
Papel do professor/ alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de ensino utilizados nas aulas (e.g., MED, TGfU, MCJDCI) colocam o aluno no centro do seu processo de aprendizagem; - O professor assume um papel de gestor do processo, criando as condições necessárias para a progressão do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande preponderância do papel dos alunos mais proficientes na ajuda aos colegas menos hábeis, contudo poderá ver a sua evolução psicomotora condicionada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos mais competentes para trabalhar em equipa; - Alunos mais ativos na procura de informação; - Alunos mais motivados para se manterem ativos fora do contexto escolar; - Sentimento de realização por parte dos professores com a resposta positiva dos alunos, melhorando a sua atividade profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar do papel de gestão do professor numa segunda fase do processo, tem de conseguir avaliar a produtividade das equipas, introduzindo novas dinâmicas na equipa, sempre que achar necessário. Se tal não acontecer, os alunos não conseguem se dinamizar; - Os papéis atribuídos aos alunos devem ser verificados com frequência para que as funções sejam cumpridas.

4.3- Plano de Aula

O plano de aula é um instrumento fundamental que norteia toda a função do professor, sendo que para tal é necessário um bom planeamento da unidade de modo a facilitar o plano de cada uma das aulas, em que a unidade didática e o plano de aula devem estar fortemente ligados (Metzler, 2017). Também Castro, Tucunduva e Arns (2008) afirmam que o plano de aula orienta toda a ação pedagógica, agregando a sistematização de todas as tarefas, recursos disponíveis e meios necessários para o alcançar de metas, objetivos formativos e finalidades.

Este documento deve possuir a particularidade de ser flexível, pois nem todos os alunos vão responder da mesma forma e o professor tem de ter a capacidade de adaptar e ajustar o plano de aula, sempre que necessário, para potenciar ganhos de

aprendizagem aos alunos. Apesar de existirem várias formas de construir o plano de aula, Metzler (2017) enumera sete componentes que são comuns a todos eles: 1) uma breve descrição contextual; 2) objetivos de aprendizagem; 3) procedimentos de gestão de tempo e espaço; 4) situações de aprendizagem; 5) apresentação e estrutura das tarefas; 6) avaliação; e 7) reflexão e fecho.

Contudo, torna-se importante ressaltar que não existe uma estrutura de plano de aula melhor do que outra, sendo que este deverá ter como finalidade ser funcional e ir ao encontro das necessidades de quem planeia e rentabilizar a intervenção docente, tendo sempre como premissa a noção da importância da dimensão da aula, os objetivos a quem se destina e o tipo de cidadãos que com ele ambicionamos formar (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Numa fase inicial do nosso estágio pedagógico, a forma como iríamos estruturar o nosso plano de aula levou algum tempo para que toda a informação pertinente e útil para nós lá estivesse de forma organizada. Com o evoluir das aulas e da nossa capacidade reflexiva, a forma como foi estruturado o plano sofreu ligeiras alterações para estar mais adequado ao que pretendíamos, onde realizámos a alteração da orientação do documento da horizontal para a vertical pois o fato de termos uma maior largura nos diferentes parâmetros fez com que fossemos demasiadamente descritivos no plano, o que o tornava demasiado extenso e pouco prático, e a mudança de orientação permitiu que a informação estivesse muito mais resumida, focando os aspetos essenciais a ter em consideração. O plano de aula por nós construído (Anexo 13) era constituído pelos seguintes parâmetros: i) Cabeçalho com informações relativas ao número, local, hora e data da aula assim como a matéria a lecionar, os objetivos gerais e o material necessário; ii) Descrição da tarefa, onde enunciávamos a situação proposta aos alunos; iii) Objetivos específicos da tarefa com a intenção do exercício proposto; iv) Organização pretendida, ou seja, a forma como os alunos se deviam dispor para realizar as tarefas (semicírculo, em fila, xadrez, etc.); v) Esquema ou representação gráfica do exercício; vi) Tempo total e parcial, em que o primeiro refere-se ao tempo total da aula após cada exercício e o segundo apresenta o tempo previsto de cada tarefa; vii) Observações, que tinha como objetivo colocar acontecimentos ocorridos na aula para posterior análise (faltas e atrasos de alunos, desempenho dos mesmos, aspetos positivos e negativos da aula, etc.). Após o término de cada aula tínhamos um espaço dedicado à realização de uma reflexão sobre a mesma, funcionando como um espaço de análise para melhorar a nossa atuação nas aulas seguintes.

Um dos erros que consideramos mais comuns, nesta etapa de estágio com todas as inseguranças e incertezas que este processo acarreta, é utilizar o plano de aula como algo que minimize estas emoções e colocar toda a informação sobre os diferentes conteúdos a serem abordados na aula. Como exemplo da nossa prática, utilizávamos o plano para nos sentirmos mais seguros na nossa intervenção e recorriamos muitas vezes a ele para ver se estava tudo a ser feito tal e qual como lá estava escrito e não tínhamos a plasticidade necessária para adequar o plano caso não estivesse a correr da melhor forma. Mas com o passar das aulas e com o maior nível de segurança que íamos construindo, o plano de aula passou a ser observado em casos excepcionais e já nos conseguíamos adaptar caso as tarefas estivessem desajustadas aos alunos.

4.4- Assistência às Aulas

A observação é, sem dúvida, uma das primeiras atividades científicas do Homem, em que este ao estar sujeito a uma natureza adversa, sem qualquer tipo de meios, foi capaz de utilizar os seus sensores e circuitos de retorno para aumentar a sua aprendizagem e, por consequência, evoluir (Sarmiento, 2004). Completando o anteriormente referido Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) referem que o ato que observar é algo mais do que simplesmente olhar, é conseguir captar significados diferentes através da visualização, logo, quem observa confere um sentido com significado ao que vê, sendo não só algo intrínseco como subjetivo por estar inerente a cada observador.

Com o referido anteriormente, a observação tem sido um instrumento utilizado para a evolução do homem e torná-lo capaz de refletir e evoluir com aquilo que observa, sendo que no contexto pedagógico a observação por parte do docente também se torna relevante, em que na opinião de Alarcão (2005) os professores devem participar de forma ativa na estruturação do conhecimento pedagógico tendo por base uma reflexão de forma contextualizada, na e sobre a interação que se desencadeia entre o conhecimento e a sua aquisição por parte do aluno.

Para tal, como parte integrante do nosso estágio pedagógico, surge este importante parâmetro de assistência às aulas que nos possibilita identificar, analisar e refletir sobre várias componentes da prática letiva, apresentando-se como uma forma relevante de melhorar a nossa atuação enquanto docentes de Educação Física,

potenciando as nossas capacidades e conhecimentos de forma a evoluir o nosso desempenho profissional, tornando o ensino mais atrativo e adequado às constantes mudanças que a sociedade nos propicia.

A ficha de observação a ser utilizada surge como um referencial de observação e nela se assinala a avaliação correspondente a cada uma das categorias que nela existem, pois esta deve apresentar uma lista pormenorizada de comportamentos ou acontecimentos organizados por áreas ou dimensões. Neste sentido para que a observação das aulas ocorra com sucesso e no seguimento da opinião de Reis (1999), é necessária uma preparação cuidadosa, no que diz respeito à definição e número das mesmas, a sua duração, aos aspetos específicos a observar, a metodologia a utilizar e a criação de instrumentos de registo adaptados.

As observações realizadas incidiram sobre 2 colegas professores estagiários de Educação Física, perfazendo um total de 20 aulas. Estas observações foram realizadas a 1 turma de 2º, 1 de 3º ciclo e a 1 turma do ensino secundário. Para tal foram utilizadas duas fichas de observação, em que a primeira (Anexo 15) foi construída com base numa pesquisa exaustiva de várias fichas de observação, realizada por nós, na qual procurámos filtrar quais os principais aspetos a ter em conta na visualização de uma aula. Dessa pesquisa resultou a escolha dos seguintes aspetos: i) Fase inicial da aula (se o professor explica os objetivos da aula aos alunos, se o plano é adequado à matéria de ensino e ao nível da turma, etc.); ii) Estrutura e organização da aula (que foca o tempo útil da aula, a utilização racional do espaço, a colocação do professor, etc.); iii) Controlo ativo da prática (que procura verificar a atuação do professor perante os alunos e a sua prática); iv) Encerramento da aula (se o professor questiona se há dúvidas e verifica se o espaço e o material está arrumado); v) Avaliação global da aula (foco no respeito do plano de aula, na utilização de *feedbacks* construtivos, etc.).

Relativamente ao segundo instrumento utilizado teve como objetivo verificar o tempo de empenhamento motor dos alunos ao longo de diferentes aulas, sendo este idealizado por Siendentop et al., (2004) (Anexo 16). Esta ficha que nos facultava um valor médio sobre o tempo de empenhamento motor teve também na sua génese no estudo que foi realizado na Universidade da Madeira, em que também utilizámos para as nossas ações científico-pedagógicas, tendo por objetivo verificar quantas vezes os alunos se encontravam em atividade física moderada a vigorosa ao longo da sessão.

Por fim, em termos de objetivos que pretendemos alcançar com a assistência às aulas dos nossos colegas, podemos destacar os seguintes: a) melhorar a nossa própria

atuação enquanto professor; b) auxiliar os nossos colegas a melhorarem a sua atuação no processo pedagógico; c) verificar as vantagens e desvantagens dos modelos de instrução implementados nas aulas, e d) desenvolver o nosso espírito crítico e capacidade de observação.

4.4.1- Metodologia

Para a realização desta tarefa de observação recorreremos às aulas de dois professores estagiários sendo que um dos professores apresenta uma experiência de 4 anos no treino desportivo de formação e também possui um passado desportivo na modalidade de futebol de 6 anos, sendo que está a lecionar pela primeira vez uma turma de 3º ciclo composta numa fase inicial por 20 alunos e no início do 2º período chegou mais um aluno perfazendo o total de 21 alunos. O mesmo professor também lecionou uma turma de 2º ciclo. Relativamente ao outro colega de estágio que foi observado, este apresenta uma experiência de 8 anos como praticante da modalidade de atletismo, sendo também esta a sua primeira experiência como docente de uma turma de secundário constituída por 20 alunos.

As observações foram realizadas ao longo do ano letivo, em que 11 delas foram realizadas ao professor que lecionava o 3º ciclo, 2 ao mesmo professor mas em contexto de 2º ciclo e por fim 2 do professor que lecionava uma turma de ensino secundário, sendo todas estas observações realizadas com a utilização da ficha de observação construída que será posteriormente explicada. As restantes 5 observações foram feitas na turma de 3º ciclo com recurso à ficha de empenhamento motor.

De modo a realizarmos a observação dos professores tivemos de construir uma ficha de observação que focasse os aspetos que achamos pertinentes de analisar numa aula de Educação Física e para isso foi realizada uma vasta pesquisa de várias fichas de observação de modo termos uma ficha que fosse adequada com aquilo que pretendíamos. A nossa ficha contempla 5 dimensões em que cada uma delas é subdividida em outros aspetos, sendo que a cada um deles basta referir se aconteceu (sim) ou não aconteceu (não) havendo uma caixa de observações para escrever alguma nota que possa surgir. Este registo é feito tendo por base a globalidade da aula e não qualquer momento em específico, daí que no final da mesma existe um espaço para que seja feito um apanhado daquilo que se destacou de positivo e menos positivo recorrendo à nossa capacidade crítica e reflexiva daquilo que observamos ao longo da sessão.

A primeira dimensão presente na ficha de observação foca-se na fase inicial da aula, onde torna-se pertinente verificar alguns aspetos como a apresentação dos objetivos da aula aos alunos e verificar se tal é feito de forma clara e objetiva de modo a que os alunos compreendam o que vão fazer e o porquê de o fazerem, sendo que aqui também verificamos se o plano está adequado à turma onde será dinamizado. A segunda dimensão aborda a estrutura e organização da aula que analisa a forma como são geridos dois recursos fundamentais: o tempo e o espaço. A correta gestão do tempo é muito importante para maximizar a aprendizagem dos alunos como refere Carreiro da Costa (1995), ao afirmar que essa maximização está dependente da forma como o professor divide o tempo de aula pelas diversas funções de ensino. O que também pode ocorrer com uma má gestão do tempo é o aumento da probabilidade de comportamentos desviantes e assim diminuir as possibilidades de aprendizagem por parte dos alunos. A mesma lógica encontra-se na gestão do espaço de aula que deve ser rentabilizado ao máximo tendo por base uma boa planificação da aula. A seguinte dimensão refere-se ao controlo ativo da prática, que diz respeito ao clima que é criado na aula e a constante preocupação que o professor deve ter na prática dos alunos sendo que este deve procurar ter um bom clima de aula pois, como afirma Rink (1993) “as intervenções positivas que o professor realiza na sua prática de ensino provoca efeitos mais eficazes do que as intervenções negativas”. A quarta dimensão aborda a parte final da sessão ou o encerramento da aula em que observamos a forma como o professor realiza esta fase, se questiona os alunos sobre possíveis dúvidas que possam surgir e também para o fato de deixar o local de aula arrumado e nas condições em que o encontrou. Por fim temos a dimensão que faz um balanço da aula denominada de avaliação global da aula onde verificamos se o plano foi cumprido na íntegra ou, se pelo contrário, foi alterado, pois como sabemos muitas vezes os planos podem não ir ao encontro das necessidades dos alunos e é necessário retificar de forma adequada. Outro aspeto também focado nesta dimensão, os *feedbacks*, que são fundamentais para orientar o aluno no caminho pretendido e que para Rosado e Mesquita (2011, p. 82) “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”.

Para a avaliação do tempo de empenhamento motor recorreremos ao método de amostragem do tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004). Ao longo das aulas, os alunos foram observados em intervalos de 120 segundos, sendo que todos os alunos foram observados de 75 vezes (5 aulas diferentes). Este tipo de observação consistia

num *snapshot*, onde o observador verificava se o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa nesse momento. Segundo Siendentop et al. (2004), caso os alunos estivessem parados (sentados, deitados ou de pé) no momento de observação era considerado um registo sedentário (N=Não); caso os alunos estivessem numa atividade que envolvesse dispêndio energético superior, como andar rápido, correr ou trabalho de força era considerado que o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa (S=sim).

4.4.2- Apresentação e Discussão dos Resultados

Para mais fácil consulta e compreensão dos resultados obtidos da ficha de observação construída, apresentamos a percentagem de respostas “sim” e “não” em cada uma das dimensões avaliadas, consoante o ciclo de ensino para posterior discussão dos resultados.

Tabela 10- Resultados da observação ao 3º ciclo

Dimensão	Sim (%)	Não (%)
Fase Inicial	95,5%	4,5%
Estrutura e Organização da aula	91%	9%
Controlo Ativo da prática	74,5%	25,5%
Encerramento da aula	68,2%	31,8%
Aval. Global da aula	61,4%	38,6%

Fazendo uma análise de cada uma das dimensões observadas podemos constatar que na fase inicial houve uma percentagem de “sim” de 95,5% o que significa que na esmagadora maioria das aulas o professor observado tinha a preocupação de referir o objetivo da aula de forma rápida e objetiva, como também de realizar um plano adequado ao nível que a turma apresenta e à matéria de ensino a ser lecionada. Os restantes 4,5% referem-se a situações pontuais onde o professor não referiu o objetivo da aula ou não o fez de forma perceptível, concisa e pertinente.

Em termos de estrutura e organização da aula a percentagem do “sim” foi novamente bastante elevada (91%), o que significa que existiu por parte do professor um correto executar do planeamento com a maximização quer do tempo como do espaço de aula de modo a permitir maiores tempos de prática. Isto não aconteceu em

apenas 9% das situações, sendo que estas ocorreram principalmente na fase inicial do 1º período onde via-se algum nervosismo por parte do professor que estava a iniciar o seu estágio e também nas aulas de ginástica onde algumas aulas começavam com atraso o que dificultava a correta gestão do tempo.

Passando agora para o controlo ativo da prática verificámos que o “sim” teve uma percentagem de 74,5% o que representa uma constante preocupação com a prática dos alunos e em observar tudo aquilo que eles realizam ao longo da aula. Os 25,5% do “não” diz respeito a algumas aulas em que o professor não estava colocado na melhor posição para observar os alunos e também muito por haver um aspeto que considera as ideias dos alunos, em que muitas das aulas não foi aplicado daí um valor maior nesta percentagem.

Relativamente ao encerramento da aula verificámos que a percentagem de avaliações positivas foi menor que as anteriores (68,2%) visto que em algumas das aulas o professor esquecia de perguntar aos alunos se existiam dúvidas sobre o que foi trabalhado durante as aulas daí que a percentagens do “não” seja de 31,8%.

Por fim temos a avaliação global da aula, sendo aqui que a avaliação de “não” teve a maior percentagem (38,6%) mas tal não significa que seja negativo, pois em algumas das aulas o plano teve de ser alterado devido a algum exercício que não estava a ter a dinâmica pretendida e o professor teve a capacidade de observar isso e adaptar o plano o que é visto de forma positiva. Algo menos positivo foi o fato de em algumas aulas haver poucos feedbacks sobre a prática dos alunos, mas tal aconteceu em situações pontuais.

Tabela 11- Resultados da observação ao 2º ciclo

Dimensão	Sim (%)	Não (%)
Fase Inicial	87,5%	12,5%
Estrutura e Organização da aula	100%	0%
Controlo Ativo da prática	60%	40%
Encerramento da aula	50%	50%
Aval. Global da aula	75%	25%

Passando agora para a análise dos resultados do 2º ciclo com recurso à tabela 2 verificámos que na fase inicial existiu uma grande maioria de “sim” com 87,5%, sendo que os 12,5% do “não” corresponde a uma aula em que o professor não explicou aos

alunos os objetivos da aula, sendo que nas restantes vezes cumpriu com os diversos aspetos desta dimensão.

Relativamente à estrutura e organização da aula constatámos uma totalidade de avaliações positivas o que demonstra a preocupação do professor em rentabilizar o tempo e o espaço, visto que esta turma é bastante irrequieta e o professor tentou minimizar esse aspeto com um bom planeamento da aula.

No controlo ativo da prática observámos 60% de avaliações positivas em que o professor, devido à turma ser um pouco barulhenta e com poucos níveis de atenção, conseguiu corrigir os comportamentos desviantes que ocorriam mas por vezes ao estar a corrigir esse aspeto perdia o contato visual com a restante turma e também poderia ter corrigido melhor os alunos em alguns aspetos técnicos, daí a percentagem do “não” ser de 40%.

No que diz respeito ao encerramento da aula verificámos um equilíbrio total entre o “sim” e o “não” visto que em todas as ocasiões o professor deixava o material devidamente arrumado mas esqueceu-se sempre de questionar os alunos sobre dúvidas que poderiam ocorrer, o que explica este igual valor de percentagem.

Finalizando na avaliação global da aula constata-se que 75% das avaliações foram positivas e 25% foram negativas, sendo que só não existe 100% de avaliações positivas visto que o plano não foi alterado nenhuma vez e tudo foi realizado como estava planeado daí a percentagem de “não”.

Tabela 12- Resultados da observação ao secundário

Dimensão	Sim (%)	Não (%)
Fase Inicial	75%	25%
Estrutura e Organização da aula	87,5%	12,5%
Controlo Ativo da prática	60%	40%
Encerramento da aula	100%	0%
Aval. Global da aula	75%	25%

Antes de iniciar a análise dos resultados da observação ao professor de secundário, torna-se importante referir que tanto estes resultados como os do 2º ciclo não são tão robustos como os realizados ao professor de 3º ciclo visto que neste último realizei 11 observações enquanto nos outros dois ciclos apenas realizei duas

observações o que não permite obter resultados tão sólidos como os apresentados em primeiro lugar.

Passando agora para a análise dos resultados, na fase inicial verificámos que apenas um quarto das avaliações foram negativas isto porque nas duas observações o plano não estava adequado ao nível da turma, sendo que nos restantes aspetos o professor tinha o cuidado de os cumprir.

Relativamente à estrutura e organização da aula verifica-se que o professor teve em consideração a maximização do tempo e espaço, não tendo a totalidade de avaliações positivas por numa situação não ter garantido a total segurança dos alunos, o que fez com que esta percentagem negativa fosse de 12,5%.

No controlo ativo da prática existe uma percentagem de “sim” de 60% em que o professor resolvia rapidamente os comportamentos de desvio dos alunos, mas numa aula esteve demasiado focado numa das estações realizadas o que lhe impossibilitou ter uma atenção constante na prática dos alunos, daí os 40% de avaliações negativas.

No que diz respeito ao encerramento da aula observa-se uma total avaliação de respostas positivas pois o professor teve sempre a preocupação de questionar os alunos sobre dúvidas que poderiam ter, assim como verificou sempre que o material estava arrumado e o espaço nas condições em que foi encontrado.

Por fim, na avaliação global da aula apesar de existir uma percentagem do “não” de 25%, o balanço das aulas observadas é totalmente positivo pois numa aula o plano foi alterado com pertinência e na outra aula tudo foi cumprido como estava estipulado, daí que esta avaliação negativa não seja necessariamente má ou alvo de alguma crítica.

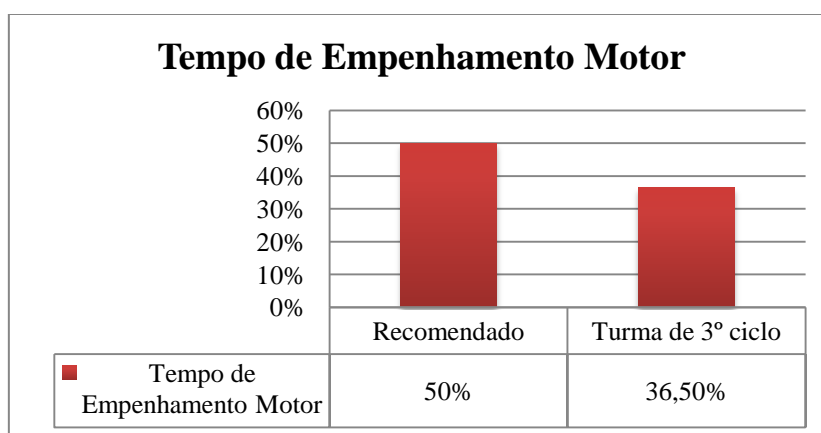


Gráfico 1- Tempo de Empenhamento Motor

Analisando agora os resultados alcançados com a utilização da ficha de empenhamento motor que foi utilizada em 5 aulas do professor estagiário do 3º ciclo, verificámos que os alunos estiveram em atividade física moderada a vigorosa durante 36,5% do tempo de aula. Tendo por base as recomendações que revelam que a percentagem ideal de tempo de empenhamento motor numa aula deve rondar os 50% (APE, 2008), verificámos que neste caso ficou aquém do pretendido visto que estava a ser utilizado o Modelo de Competência e nas aulas de jornada havia sempre uma equipa que não estava em atividade física, o que pode ser um fator relevante para este resultado. Neste sentido importa referir que para a avaliação do empenhamento motor foram observadas 1 aula no momento de pré-época, 2 aulas de treino e 2 jornadas.

4.4.3- Conclusões

Após a conclusão de todo este processo de assistência e observação às aulas verificámos que envolve não só uma grande quantidade de tempo de modo a observar todas as 20 aulas, assim como no posterior tratamento da informação recolhida de modo a apresentar resultados que fundamentem a nossa reflexão acerca da prática realizada pelos professores observados. Apesar de todo o trabalho envolvido nesta etapa do nosso estágio pedagógico é de salientar a sua potencialidade como um instrumento que pode ser utilizado para melhorar não só o processo de ensino-aprendizagem da pessoa que é observada mas também da pessoa que observa. Esta tarefa possibilita verificar aspetos positivos e menos positivos durante as aulas que muitas vezes escapa a quem está no terreno e através desta troca de informação estamos a potenciar a melhoria da forma como lecionamos as aulas e com isso beneficiam os alunos que são o principal foco da nossa intervenção.

Com os conhecimentos adquirido ao longo da licenciatura e do mestrado, já sabíamos concretamente as dimensões mais relevantes a ter em consideração na lecionação de uma aula de Educação Física. Contudo, de modo a aprofundar os conhecimentos específicos anteriormente referidos e permitir adaptar a nossa ficha às funções de ensino que pretendíamos, recorreremos à pesquisa de várias fichas de observação culminando com a construção da nossa ficha de observação. Algo que também nos ajudou foi a observação das aulas utilizando a ficha de empenhamento motor que já nos dava indicadores pertinentes sobre a forma como estavam a ser lecionadas as aulas e com isso arranjar estratégias para melhorar.

Para concluir, consideramos que esta etapa de observação de colegas presente no nosso EP é uma grande mais-valia tanto para nós que observamos como para quem é observado. Este momento possibilita uma rica troca de ideias e permite o ganho de algumas competências que são importantes na nossa função como docentes. Das competências ganhas destaco a capacidade reflexiva e crítica, a compreensão dos aspetos importantes a ter em conta numa aula e melhorar a capacidade de conseguir analisar, de forma imparcial, sendo capaz de assinalar e referir os aspetos menos positivos da aula com o objetivo de fornecer algumas críticas construtivas para melhorar a atuação do colega observado.

5- Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar surgem como um dos aspectos a ter em conta na nossa prática de estágio, tendo por objetivo que a nossa envolvência no contexto escolar não fique cingida apenas à lecionação da nossa turma mas sim de estar em contato com os restantes professores, alunos e restante comunidade, sendo um elemento ativo em algumas atividades que a escola possa desenvolver ao longo do ano letivo.

No caso concreto do núcleo da Escola Eduardo Brazão de Castro, o grupo de Educação Física, logo no início do ano letivo já tinha programado ao longo do ano algumas atividades de cariz desportivo, sendo que cada atividade corresponde a uma modalidade diferente. De todas as atividades organizadas pela escola tivemos a oportunidade de fazer parte da sua dinamização em três delas: Dia do Voleibol, Futebol e Basquetebol. Estas atividades foram realizadas pela escola de modo a promover o desporto pelos alunos, transmitir a sua importância e fomentar o gosto pela prática de atividade física colocando os alunos como elementos ativos na dinamização das mesmas tendo outros papéis como os de marcadores de pontos e de árbitros.

Para além dos momentos promovidos pela escola, e visto que estávamos num momento de estágio, decidimos realizar mais uma atividade para as turmas do núcleo de estágio. Neste sentido resolvemos organizar uma atividade de orientação nos Jardins do Lido e assim, ao contrário das anteriores, possuímos um papel ativo e proativo na dinamização de situações novas e desafiantes para os alunos e também conseguimos evoluir como professores e como organizadores de uma atividade fora do meio escolar, passando por todas as fases necessárias desde a ideia até ao produto final, preparando-nos para o futuro como docentes desta disciplina.

Com este documento pretendemos demonstrar as diferentes atividades pelas quais participámos ao longo da nossa prática de estágio e fazer uma reflexão sobre as mesmas de modo a demonstrar a evolução evidenciada ao longo de todo o processo e verificar as competências adquiridas, sendo uma componente do EP que nos possibilitou uma melhor integração no meio escolar e colocar em prática alguns dos ensinamentos que adquirimos ao longo do nosso percurso académico.

5.1- Objetivos

Na Escola Eduardo Brazão de Castro a componente desportiva tem um relevo importante na formação dos alunos, sendo que todos os anos o grupo de Educação Física da escola tem como missão, desde o início do ano letivo, a programação de um conjunto de dias dedicados a uma modalidade ou conjunto de modalidades, como o dia do Futebol, Basquetebol, Atividades Aquáticas, Jogos de Mesa, etc. Os principais objetivos do grupo de EF da escola com a realização destas atividades são:

- Promoção de hábitos de prática de atividades desportivas de forma regular, que estão associados a hábitos de vida saudável;
- Cativar os alunos para a prática de alguma das modalidades, concretamente no contexto do desporto escolar;
- Promoção dos valores inerentes ao desporto como o espírito de equipa, cooperação e respeito pelo outro.

Relativamente à atividade de orientação dinamizada pelo núcleo de estágio para as duas turmas, tiveram como objetivos primordiais os seguintes:

- Proporcionar a participação numa atividade alternativa presente no Programa Nacional de Educação Física;
- Estimular hábitos positivos de atividade física regular com impacto direto na saúde dos alunos;
- Promoção das capacidades de adaptação, orientação, leitura do mapa, autonomia, comunicação e tomada de decisão;
- Promoção do espírito de grupo, entreajuda e criatividade.

5.2- Planeamento das Atividades

Como referido anteriormente, logo na primeira reunião do grupo de Educação Física existiu a preocupação de definir em que dias seriam realizadas estas atividades de modo a que os restantes professores da escola tivessem conhecimento e não marcassem elementos de avaliação nesses dias. Algo também relevante é que o departamento tem o cuidado de escolher os dias das atividades em dias da semana diferentes, de modo a não prejudicar os dias de aulas dos colegas das outras disciplinas e de também realizar em alturas do ano menos propícias a testes ou situações de avaliação.

Após a reunião de grupo ficaram decididas as seguintes atividades: Dia do Voleibol; Dia do Futebol; Dia dos Jogos de Mesa; Dia dos Desportos de Raquete; Dia dos Desportos Aquáticos; Dia do Basquetebol; Corrida Saudável do Galeão. Visto que a prática de estágio teve o seu término no dia 15 de Maio e também devido a uma ou outra atividade terem ocorrido numa sexta-feira em que tínhamos aulas na universidade, não foi possível marcar presença em todas elas.

No que toca à organização e operacionalização das atividades, estas ficavam principalmente a cargo do professor R. Oliveira e da professora A. Gaspar, que tiveram a função de receber e verificar a correta inscrição das equipas, após isso realizaram o calendário das competições consoante os ciclos e de gerir e distribuir as funções pelos professores presentes na atividade.

De modo a conseguir chegar ao maior número de alunos possível, a escola divulgava as diferentes atividades utilizando 4 formas: a) Colocação de cartazes em vários pontos da escola; b) Através dos professores de Educação Física que divulgavam as atividades nas suas aulas; c) Avisos que circulavam por todas as turmas; d) Divulgação no site da escola, sendo aqui colocado a hiperligação necessária para realizar as inscrições das equipas.

5.3- Dia do Voleibol

Tabela 13- Programação do Dia do Voleibol

Data	Horário	Local	Nº de Equipas
25/10/2017	9:00h às 15:00h	Polidesportivo da Escola	16 equipas divididas por ciclos

5.3.1- Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos presentes nesta atividade foram os seguintes:

- ✓ Dois professores estagiários (M. Pestana e T. Quintal);
- ✓ Quatro professores do Grupo de Educação Física da Escola Eduardo Brazão de Castro;
- ✓ Ajuda de cerca de 10 alunos que tinham como função de arbitrar os jogos e de realizar a marcação dos resultados dos mesmos.

5.3.2- Recursos Materiais

Em termos materiais a escola possuía todo o material necessário para assegurar o correto desenrolar da atividade, sendo eles:

- ✓ 8 bolas de voleibol;
- ✓ 4 redes de voleibol e 5 postes;
- ✓ Placard com os resultados e horários dos jogos;
- ✓ Fichas de registo da pontuação;
- ✓ 4 apitos para os árbitros;
- ✓ 4 mesas e cadeiras para os marcadores de pontos;
- ✓ 1 megafone para comunicar os jogos e dar início e fim aos mesmos.

5.3.3- Recursos Espaciais

Como recursos espaciais tínhamos disponível todo o polidesportivo da escola onde era possível realizar 4 jogos em simultâneo.

5.3.4- Balanço da Atividade

Como primeira atividade que tivemos oportunidade de fazer parte ocorreu o dia do voleibol no polidesportivo da escola. É de salientar que esta modalidade é bastante popular na escola o que se constatou no número de alunos que participaram na mesma, vincando a importância que a prática desportiva tem neste estabelecimento de ensino.

Este evento organizado pela escola também foi importante para nós, como estagiários, visto que foi uma oportunidade de entrarmos em contato e de nos relacionarmos de forma mais ativa com alguns dos colegas do grupo de EF da escola que, no dia-a-dia escolar, não possibilita uma grande troca de ideias ou de palavras. No mesmo sentido, também foi uma boa oportunidade de entrar em contato com outros alunos de outras turmas da escola e, em alguns casos, resolver algumas situações mais acessas que ocorreram no calor da competição.

Fazendo agora uma análise sobre a forma como se desenrolou a atividade, consideramos que a organização decorreu de forma exemplar, onde todos os jogos começaram a horas e os alunos, na sua maioria, estiveram à altura do que lhes foi

pedidos (alguns alunos tiveram o papel de árbitro e de marcador de pontos). Consideramos positiva a forma como a divulgação da atividade é feita para conseguir atrair o maior número de alunos, como se verificou na sua afluência, assim como a possibilidade de existirem equipas mistas e da realização de dois campeonatos em paralelo: as equipas de 3º ciclo e as equipas de 2º ciclo, de forma a atenuar as diferenças que poderiam existir no nível de habilidade e permitir uma maior competitividade. Algo que também é de salientar é o fato da escola promover que os alunos sejam intervenientes ativos para além da função de jogadores, sendo os próprios alunos a arbitrar os jogos e a realizar a marcação dos pontos, dando a oportunidade de mais alunos serem intervenientes nesta atividade.

Como aspetos que consideramos que poderiam ser melhorados, temos a planificação dos jogos ao longo do dia, visto que como a atividade ocorreu ao longo do dia, fez com que as equipas que já não tinham hipóteses de alcançar a vitória não comparecessem aos jogos, o que fez com que existisse por vezes um jogo a ocorrer quando estava previsto existir três jogos em simultâneo. O mesmo ocorreu em relação aos árbitros e marcadores de pontos, que após passar da hora do seu horário de aulas não compareceram mais e fez com que fosse necessário encontrar outros substitutos, sendo que, a título de exemplo, no jogo da final foi o núcleo de estágio que ficou responsável por arbitrar e marcar os pontos. Apesar disto não podemos apontar estas falhas unicamente à forma como foi planificados os jogos, visto que não é possível controlar os alunos que vão ou não comparecer.

A nossa intervenção na atividade foi feita em crescendo ao longo do dia, sendo que inicialmente nos sentimos um pouco fora da nossa zona de conforto o que fez com que não estivéssemos muito à vontade. Com o evoluir do dia, e ao percebermos as dinâmicas inerentes tivemos uma atuação mais ativa na verificação dos resultados, colocação dos árbitros e marcadores de pontos no campo correto e como dito anteriormente, na participação como juizes no jogo da final desta atividade.

5.4- Dia do Futebol

Tabela 14- Programação do Dia do Futebol

Data	Horário	Local	Nº de Equipas
14/12/2017	9:00h às 15:00h	Campo do Andorinha e Polidesportivo	12 equipas divididas por ciclos

5.4.1- Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos presentes nesta atividade foram os seguintes:

- ✓ Dois professores estagiários (M. Pestana e T. Quintal);
- ✓ Três professores de do Grupo de Educação Física da Escola Eduardo Brazão de Castro;
- ✓ Três alunos que desempenhavam o papel de árbitro e outros três com a função de preencher a ficha de jogo e assinalar os marcadores dos golos e resultado final.

5.4.2- Recursos Materiais

Como recursos materiais foi necessário levar para o Campo do Andorinha os seguintes equipamentos:

- ✓ 4 bolas de futebol;
- ✓ 4 apitos;
- ✓ Fichas de registo dos resultados e com o programa dos jogos;
- ✓ 1 megafone para comunicar os jogos e dar início e fim aos mesmos;
- ✓ Sacos de lixo.

5.4.3- Recursos Espaciais

Em termos de espaços disponíveis para esta atividade tivemos o campo polidesportivo da escola onde era realizado a atividade para os alunos do 2º ciclo e no caso dos alunos do 3º ciclo o Clube Futebol Andorinha cedeu o seu campo de futebol sintético para a realização dos jogos ao longo do dia.

5.4.4- Balanço da Atividade

Para esta atividade, em relação à primeira em que participámos, existiu uma maior logística visto que estaria a ocorrer em dois locais diferentes, sendo o primeiro no campo da escola, referente ao torneio do 2º ciclo, e no campo do Andorinha ocorreu o torneio do 3º ciclo.

Do ponto de vista global podemos afirmar que a atividade foi um sucesso muito pela forma como foi organizado e planificado, em que os jogos foram, na maioria deles, bastante competitivos, começaram às horas previstas e o material que foi necessário levar da escola foi o necessário para que tudo corresse dentro da normalidade. Algo que foi bastante interessante e bem pensado por parte da organização, foi facultar a cada turma presente um saco do lixo, e cada uma delas foi responsável por colocar o lixo produzido ao longo do dia pelos elementos da equipa dentro do seu saco e assim manter o espaço, que foi amavelmente cedido, nas mesmas condições na qual foram encontradas.

Os aspetos a melhorar foram residuais, onde apontaríamos apenas para o fato de em alguns casos, em vez de olhar apenas para a idade cronológica dos alunos, também ter como referência o nível de proficiência dos alunos, visto que existiram duas equipas que não tinham o mesmo nível que as demais havendo resultados demasiado desnivelados, o que também não era motivante para qualquer uma das equipas e pode ser um fator de futuramente existir uma menor afluência nas atividades da escola.

A intervenção que tivemos ao longo da atividade foi muito mais ativa e consistente em comparação com a anterior, visto que os recursos humanos tiveram de se dividir pelos dois espaços, a nossa contribuição foi muito mais notória e necessária, onde tivemos as funções de acompanhar as equipas aos campos corretos, selecionar os árbitros e na dissipação de alguns conflitos que existiram no decorrer dos jogos.

Por fim, algo também a destacar foi o convite realizado pelo diretor da escola para que o núcleo de estágio participasse num jogo de futebol entre professores e alunos, sendo que este decorreu num ambiente bastante saudável e competitivo e foi um momento agradável de convívio e de divertimento entre alunos e professores, com a principal nota de ter sido o desporto um catalisador para esta situação. Com este convite sentimo-nos como parte integrante da comunidade escolar, algo que a escola fez questão de nos mostrar ao longo de todo o estágio, culminando assim no sucesso global que esta atividade teve para nós como docentes estagiários.

5.5- Dia do Basquetebol

Tabela 15- Programação do Dia do Basquetebol

Data	Horário	Local	Nº de Equipas
30/04/2018	9:30h às 16:00h	Polidesportivo da Escola	18 equipas divididas por ciclos

5.5.1- Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos presentes nesta atividade foram os seguintes:

- ✓ Dois professores estagiários (M. Pestana e T. Quintal);
- ✓ Todos os professores do Grupo de Educação Física da Escola Eduardo Braço de Castro;
- ✓ Com 8 alunos que tiveram o papel de arbitrar e marcar os pontos dos jogos.

5.5.2- Recursos Materiais

Em termos materiais a escola possuía todo o material necessário para assegurar o correto desenrolar da atividade, sendo eles:

- ✓ 6 bolas de basquetebol;
- ✓ 4 apitos;
- ✓ Fichas de registo dos resultados;
- ✓ 1 megafone para comunicar os jogos e dar início e fim aos mesmos;
- ✓ Placard com os resultados e horários dos jogos.

5.5.3- Recursos Espaciais

Para a realização desta atividade tínhamos como recursos espaciais o campo polidesportivo da escola que contém 6 cestos de basquetebol, o que permitia a realização de 3 jogos em simultâneo.

5.5.4- Balanço da Atividade

Apesar desta atividade tivesse começado a ser divulgada na escola com cerca de duas semanas de antecedência para o início da mesma, quando estavam a chegar aos últimos dias de inscrições, poucas equipas tinham realizado a sua inscrição on-line como é hábito das atividades anteriores, o que talvez evidencie um menor interesse por parte dos alunos por esta modalidade ou alguma falha na divulgação do evento.

Esta atividade desenrolou-se na com a mesma linha de organização da atividade de voleibol, sendo que existiam em simultâneo os jogos do 2º ciclo e do 3º ciclo, onde cada equipa era formada por 5 elementos e cada jogo tinha a duração de 8 minutos. A programação dos jogos, realizada pelo professor R. Oliveira, foi afixada num placard de modo a serem marcados os resultados consoante os jogos se iriam realizando, sendo que para tal havia uma ficha de registo que era da responsabilidade do marcador de pontos preencher e entregar no final de cada jogo para poder colocar os resultados no placard.

A nossa atuação ao longo do dia foi variando em termos de funções que desempenhámos. Primeiramente tivemos o papel de verificar se as equipas estavam corretamente colocadas nos campos correspondentes, onde também verificámos os resultados marcados na ficha para apontá-los no placard e de seguida referir quais os jogos se seguiam. Algo transversal a todas as atividades baseia-se na circulação por todos os campos de modo a verificar se tudo corre normalmente e, em alguns casos, ter atenção a alguns comportamentos menos corretos por parte de alguns alunos. Conseguimos verificar uma grande evolução desde a atividade de voleibol até este dia, com o aumento da nossa experiência ao longo do EP e com a total integração na dinâmica da escola, a nossa autonomia e proatividade é muito mais acentuada.

De forma geral, é de destacar, uma vez mais, a excelente organização da atividade por parte dos professores, em que os jogos começavam e terminavam às horas previstas e muito disso também se deve aos alunos, que nestas atividades também têm um papel muito importante, não só na parte de participação nos jogos, mas também na organização dos mesmos tendo o papel de marcador de pontos e de árbitros. Esta forma de organização possibilita uma sinergia e cooperação entre alunos e professores que é muito interessante de observar e que na nossa opinião é uma mais-valia que estas atividades possibilitam aos alunos no fato de se sentirem parte integrante de um evento realizado pela escola, o que é muito importante para a sua formação integral.

5.6- Atividade de Orientação

Tabela 16- Programação da Atividade de Orientação

Data	Horário	Local	Nº de Equipas
10/05/2018	10:30h às 15:00h	Jardins do Lido	8 equipas

5.6.1- Descrição da Atividade

Em relação às atividades que tivemos a oportunidade de participar ao longo do nosso percurso de estágio, esta teve um contexto diferente pois foi organizada e dinamizada pelo núcleo de estágio, contrariamente às anteriores em que ajudámos somente na parte da dinamização. Esta atividade de orientação foi realizada no dia 10 de Maio de 2018 em que escolhemos como local os Jardins do Lido, uma vez que o transporte para o local era facilitado por existir um autocarro que passa perto da escola e vai até ao local, evitando grande logística e custos neste aspeto.

Achámos pertinente realizar esta atividade pois muitos dos alunos nunca tinham realizado esta matéria de ensino e também achámos que era importante para nós, visto que estávamos em situação de estágio pedagógico e temos a oportunidade de ganhar experiência e algum arcaboço para aquilo que vamos enfrentar aquando da nossa carreira profissional como docentes em termos de gestão, organização e operacionalização de atividades. Tínhamos também como objetivos propiciar aos alunos o ganho de algumas competências que esta matéria de ensino solicita como a capacidade de orientação, tomada de decisão e de adaptação, assim como as capacidades de comunicação, entreajuda e criatividade.

O grupo alvo da nossa atividade foram as duas turmas dos alunos estagiários, e visto que a atividade se iria realizar em horário escolar, foi necessária uma preparação com alguma antecedência de modo a articular com os restantes professores das turmas para facultar as suas aulas e verificar se não existiriam momentos de avaliação. Em seguida foi necessário contactar a entidade responsável pelo espaço que queríamos utilizar de modo a informar e autorizar a realização da nossa atividade, sendo neste caso a Frente Mar Funchal que prontamente nos deu autorização para tal e ainda nos deu a possibilidade de ter acesso à praia do Lido por um preço reduzido e assim possibilitar aos alunos mais um momento de convívio e diversão. Após todas estas situações estarem salvaguardadas seguiu-se a realização da autorização a ser entregue a cada um

dos encarregados de educação, com todas as informações necessárias sobre a atividade e verificar se autorizavam ou não o seu educando a participar na mesma.

Com todo o anterior processo realizado passámos para a organização da atividade, em que para isso fomos ao local onde esta se iria realizar com um mapa do mesmo para decidir quais os pontos a terem de ser encontrados pelos alunos e ver onde seriam colocadas as balizas com os picotadores. Posteriormente passámos para a organização das equipas onde decidimos fazer uma mistura entre elementos das duas turmas de modo a potencializar mais os objetivos por nós pretendidos. A prova continha 8 pontos e foi realizada em formato de estrela, e em cada um deles teria um picotador que deveria ser utilizado na ficha de controlo assim como teria uma pergunta em cada um deles que deveria ser respondida na mesma ficha. De modo a que a criatividade fosse solicitada, cada equipa tirou uma “selfie” contendo todos os elementos do grupo no local onde se situava a baliza, ficando estabelecido que a cada resposta correta eram retirados 10 segundos do tempo final e a foto mais original teria uma bonificação de menos 20 segundos ao tempo alcançado.

Após a realização da atividade, foi dada a oportunidade de os alunos poderem ir à praia do Lido, num contexto menos formal de aula, e assim dinamizar um momento de convívio e de lazer para os alunos, com a supervisão dos professores presentes.

5.6.2- Recursos Humanos

Para esta atividade, por nós dinamizada, tivemos os seguintes recursos humanos:

- ✓ Dois professores estagiários (M. Pestana e T. Quintal)
- ✓ Orientadores cooperantes (Professora A. Gaspar e Professor R. Oliveira)

5.6.3- Recursos Materiais

Para o sucesso e correto desenrolar da atividade, foram necessários alguns materiais específicos da matéria que estávamos a abordar, sendo eles:

- ✓ 1 Kit de orientação;
- ✓ 8 Fichas de Controlo;
- ✓ 1 Cronómetro;
- ✓ 8 Mapas do local com os pontos marcados;
- ✓ Telemóveis (pelo menos 2 por equipa).

5.6.4- Recursos Espaciais

Como referido anteriormente, para a realização desta atividade, os recursos materiais necessários foram os Jardins do Lido e zonas circundantes.

5.6.5- Balanço da Atividade

De modo a que a atividade começasse a horas, o núcleo de estágio deslocou-se aos Jardins do Lido com antecedência de modo a realizar toda a preparação necessária antes da chegada dos alunos. Estes chegaram ao local a horas, sendo que alguns foram com os encarregados de educação chegando mais cedo e os restantes foram de autocarro para o local combinado. No ponto de encontro, quando verificámos que todos os alunos autorizados estavam presentes, começámos por fazer uma espécie de briefing sobre as regras da atividade, dar a conhecer um pouco do que é a orientação e os materiais utilizados e por fim fazer alguns alertas sobre segurança e cuidados a ter com os carros que poderiam circular nas zonas circundantes.

Após a explicação da prova e de todos os aspetos importantes sobre a mesma, por volta das 11h foram divididas as equipas e demos os mapas e fichas de controlo, dando início à atividade. Tivemos o cuidado de colocar os nossos números de telefone na ficha de controlo para o caso de não encontrarem alguma baliza ou precisarem de alguma ajuda. Verificámos inicialmente que algumas equipas não prestaram atenção às informações que transmitimos inicialmente o que os levou a terem de voltar atrás por não terem prestado atenção e voltámos a relembrar as regras. Com o desenrolar da prova constatámos que o formato da prova em estrela estava a ser demasiado exigente para os alunos que numa fase intermédia já estavam a denotar algum cansaço e então resolvemos adaptar a prova e a partir do 5º ponto correspondente de cada equipa, informamos os alunos que poderiam fazer dois pontos de seguida e então voltar ao ponto de encontro devolvendo a dinâmica que estava a acontecer inicialmente.

Passada uma hora de prova chegou a primeira equipa que terminou todos os pontos, sendo a última a chegar 15 minutos depois, visto que ainda faltavam alguns pontos por encontrar e só faltava essa equipa para terminar resolvemos pedir para que não continuassem visto que já estavam muito cansados e não era necessário exigir tal esforço aos alunos.

Do ponto de vista geral a prova correu muito bem em que consideramos um sucesso ter conseguido realizar esta atividade a um grupo de 42 alunos, onde todos se mostraram motivados por realizá-la e verificámos que os alunos compreenderam aquilo que a orientação solicita e tudo correu sem problemas tirando a falta de atenção por parte de alguns alunos na parte inicial. Outro aspeto que pode ser ressaltado foi o fato de procurarmos realizar as questões da prova com matérias de várias disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Penso que com a organização e dinamização desta atividade fomos ao encontro de um dos objetivos do EP, onde revelámos autonomia, espírito de iniciativa e a capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional para dar a oportunidade de disfrutar de um evento fora da escola. Algo que talvez pudessemos ter melhorado foi o formato em que deveria ter sido realizada a prova, em que em vez de ser em estrela teria sido melhor realizá-la em trevo e assim não torná-la tão exigente para os alunos em termos físicos, mas também foi importante verificar que em tempo real conseguimos constatar esse fato e adaptar a prova.

Após acabada a prova, enquanto os alunos conviviam no lanche, preenchemos a ficha da classificação com os tempos efetuados, as respostas corretas e verificámos as fotos tiradas ao longo da atividade para escolher a mais original e rapidamente efetuámos os cálculos para descobrir a equipa vencedora e foi oferecido um prémio simbólico à mesma.

Na ida à praia tudo se desenrolou como esperado e verificámos uma grande alegria entre os alunos e foi bom verificar a ligação que ambas as turmas tinham entre si como também a responsabilidade e o comportamento que tiveram ao longo do dia, respeitando sempre aquilo que foi pedido e foi o culminar de uma atividade cansativa mas bastante produtiva e proveitosa tanto para os alunos como para os professores.

6- Atividade de Integração no Meio Escolar

As atividades de integração no meio escolar são parte integrante das linhas programáticas do nosso estágio pedagógico e subdividem-se em duas atividades fundamentais: a caracterização de turma e a atividade de extensão curricular. A primeira refere-se a uma atividade no âmbito da direção de turma, onde procurámos apoiar o diretor de turma através da transmitir vários aspetos sobre os alunos que compõem a turma e assim permitir ter um conhecimento mais aprofundado sobre os mesmos. Esta recolha de informação e posterior análise e interpretação dos resultados foi realizada no início do ano letivo e apresentada aos restantes membros do conselho de turma na primeira reunião de modo a possibilitar adequar as estratégias pedagógicas de acordo com os conhecimentos adquiridos.

Relativamente à atividade de extensão curricular tem como objetivo organizar um evento com uma lógica inerente, onde participem os alunos, os professores da turma e também os encarregados de educação. Torna-se importante nesta atividade uma boa planificação da mesma e com uma temática que seja relevante de modo a que exista uma maior probabilidade de integração de todos os intervenientes, algo que nos anos anteriores, após experiências referidas em relatórios, não tem sido uma tarefa fácil.

6.1- Caracterização de Turma

Como parte integrante da nossa prática letiva, temos a oportunidade de intervir numa atividade que se relaciona com a direção de turma, com o objetivo de caracterizar a turma na qual vamos lecionar e assim ter a oportunidade de conhecê-la de forma mais aprofundada e perceber em que contexto os alunos estão inseridos.

O papel do diretor de turma é fundamental como coordenador de uma equipa de trabalho, visto que contribui para identificar e caracterizar as ocorrências problemáticas da turma e resolver os problemas encontrados, através do conhecimento da vida dos alunos e procedendo a uma filosofia de trabalho (Favinha, Gois e Ferreira, 2012). É neste sentido que a nossa intervenção emerge de modo a auxiliar o diretor de turma nesta função de procurar conhecer os alunos mais aprofundadamente. Roldão (1995) afirma que a gestão feita pelo diretor de turma, junto dos restantes professores, assume uma grande importância, porque é o meio de transmissão de todos os dados da turma e

as suas características e debatê-las com os seus pares numa visão formativa e construtiva, para adequar os processos de trabalho e as estratégias de maneira a conseguir aprendizagens significativas aos alunos, evitando leituras subjetivas e fortuitamente discriminatórias. De forma a corroborar o anteriormente referido, Boavista (2010) evidencia que são as características, as indispensabilidades e as potencialidades dos alunos que fomentam a organização e implementação do desenvolvimento curricular no terreno, atuando como um referencial da forma como o processo ocorre.

Com tudo o referido anteriormente, através do nosso trabalho de caracterização de turma, temos a possibilidade de auxiliar os restantes professores da turma e ver o aluno além daquilo que poderíamos vir a conhecer somente em contexto de aula. Neste sentido este conhecimento é fundamental para adequar a forma como serão lecionadas as aulas consoante os pontos fortes e lacunas que cada aluno possui e assim intervir de forma o mais individualizada e da melhor maneira possível nesse processo de modo a formar melhores pessoas que serão o futuro da nossa sociedade.

6.1.1- Objetivos Gerais

- Colaborar com o diretor de turma na recolha de informação sobre a turma e caracterização da mesma;
- Encontrar estratégias pedagógicas comuns tirando partido da multidisciplinaridade existente no contexto escolar;
- Identificar quais são as potencialidades e fragilidades da turma;
- Fornecer informação pertinente aos professores da turma que lhes permita definir novos objetivos e adaptar estratégias de ensino.

6.1.2- Objetivos Específicos

- Caracterizar a turma em termos de género, idade e número de alunos;
- Conhecer o meio familiar e socioeconómico no qual os alunos estão inseridos;
- Conhecer os hábitos e estilos de vida dos alunos pertencentes à turma;
- Apresentar alguns resultados sobre indicadores de saúde por parte da turma;
- Caracterizar a turma em termos de relações interpessoais e verificar as dinâmicas existentes entre os elementos da mesma.

6.1.3- Metodologia

Como amostra para esta caracterização temos uma turma do 9º ano de escolaridade da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro. Para a recolha de toda a informação para a posterior caracterização da mesma, utilizámos o projeto de investigação EFERAM-CIT, que se subdividia em três parâmetros: 1) um questionário *online* que fornecia dados sobre vários aspetos da vida dos alunos; 2) um teste sociométrico de modo a verificar as relações interpessoais entre os elementos que a constituem, e; 3) a realização de testes de aptidão física para averiguar os níveis de aptidão de cada aluno.

Primeiramente, no que diz respeito ao questionário de caracterização de turma, este foi realizado na aula inicial de modo a recolher informações relevantes sobre cada um dos alunos constituintes da turma de modo a possuir um conhecimento mais aprofundado sobre eles e assim permitir uma melhor preparação da prática letiva. O questionário abrange várias categorias que considerámos pertinente saber como informações a nível demográfico, socioeconómico, saúde e estilo de vida.

Já o teste sociométrico, que procura verificar as relações interpessoais que ocorrem no seio da turma e as dinâmicas nela existentes, também foi feito logo no primeiro dia de aulas, sendo este constituído por 4 questões sobre situações distintas de modo a aferir quais as preferências dos alunos em relação aos restantes colegas. A primeira pergunta era: “Se tivesses de fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalhar contigo? E quem não escolherias?”. A segunda questão abordava um contexto diferente sendo esta: “Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse? E quem não levarias?”. A terceira questão abordava mais especificamente as aulas de Educação Física sendo a pergunta: “Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? E quem não escolherias?”. E por fim a última questão foi a seguinte: “Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quem escolherias? E quem não escolherias?”. De referir que em todas as perguntas os alunos deveriam referir os nomes por ordem de preferência.

Por fim, a bateria de testes de aptidão física tinha por objetivo avaliar a aptidão física dos alunos, sendo este composto por diversas provas com o intuito de verificar os níveis de flexibilidade, agilidade, coordenação, aptidão aeróbia, força abdominal, força explosiva, força superior e força estática. Além dos testes físicos, esta bateria também é

composta por uma componente de medições antropométricas que eram realizadas aos alunos (e.g., peso, altura, perímetro encefálico, pregas de adiposidade subcutânea).

Todo este estudo e recolha de dados foram organizados e supervisionados pelos orientadores científicos do Mestrado em Ensino, existindo um treino prévio de modo a realizar as avaliações como exige o protocolo. Neste sentido conseguimos cumprir os protocolos de avaliação em todas as escolas onde existiam núcleos de estágio, possibilitando uma maior entreajuda entre todos os núcleos, permitindo uma recolha de dados mais rigorosa e eficaz. As avaliações ocorreram ao longo das duas primeiras semanas de aulas, com uma média de 5 avaliadores por avaliação.

A análise e tratamento dos dados foram realizados procedendo ao recurso do Microsoft Office, facilitando na posterior criação de gráficos.

6.1.4- Resultados

Dados Demográficos

A turma é constituída por 23 alunos, em que existem 13 elementos do sexo feminino e 10 do sexo masculino (Gráfico 2), com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Em termos de local de residência podemos constatar que toda a turma reside no concelho do Funchal, sendo que mais de metade da turma reside na freguesia de São Roque, seguido da freguesia de Santo António e da freguesia de Santa Maria Maior, com apenas um aluno a pertencer a esta freguesia (Gráfico 3).

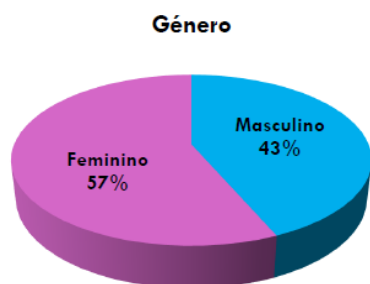


Gráfico 2- Representação de género

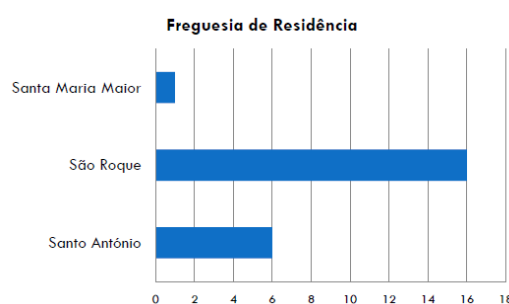


Gráfico 3- Freguesia de residência

Dados Socioeconómicos

Relativamente ao agregado familiar em que o aluno está inserido podemos constatar que a maioria dos alunos vive só com os pais ou com os pais e um ou dois irmãos, sendo a fatia maior atribuída aos alunos que vivem com os pais e mais um irmão. Algo que se mostra relevante é o fato de existir um aluno que vive com mais 6 elementos da família e outro que vive com 6 ou mais elementos no seu agregado familiar (Gráfico 4).

Já em termos de apoio da ação social verificámos que a maioria da turma detém apoio escolar, onde cerca de um terço da turma possui as condições financeiras adequadas para não beneficiar deste apoio, sendo que existe um equilíbrio no número de alunos que tem o escalão 1 e 2, e apenas 9% (o que corresponde a 2 alunos) tem o nível mais alto de apoio escolar, ou seja, apresentam maiores dificuldades financeiras (Gráfico 5).

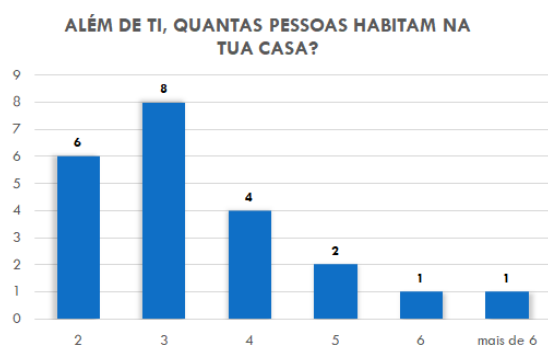


Gráfico 4- Agregado familiar

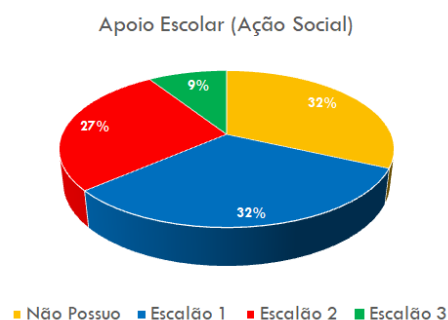


Gráfico 5- Alunos com apoio escolar

Nesta categoria também achámos pertinente saber o nível de escolaridade dos encarregados de educação assim como a sua situação laboral de modo a melhor compreender o contexto em que a turma está envolvida. Relativamente à escolaridade dos pais podemos verificar que apesar de as mães apresentarem uma maior percentagem relativa a uma escolaridade no 1º ciclo em comparação aos pais, verificámos que é o lado materno que apresenta mais de 50% com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário, ao contrário dos pais que apresentam uma maior percentagem ficando pelo 2º ciclo. Algo que salta também à vista é o fato de existir uma percentagem considerável de pais com licenciatura ou nível superior (Gráfico 6).

Passando para a empregabilidade dos pais verificámos que a grande maioria dos progenitores estão empregados sendo que num olhar mais específico verificamos que cerca de 14% das mães se encontram desempregadas e no caso dos pais apenas cerca de 5% apresentam situação semelhante (Gráfico 7). Com o referido anteriormente, tivemos a curiosidade de verificar se algum aluno possuía ambos os pais desempregados e este caso não aconteceu com nenhum dos alunos, demonstrando que existe pelo menos uma fonte de rendimento no seu agregado familiar.

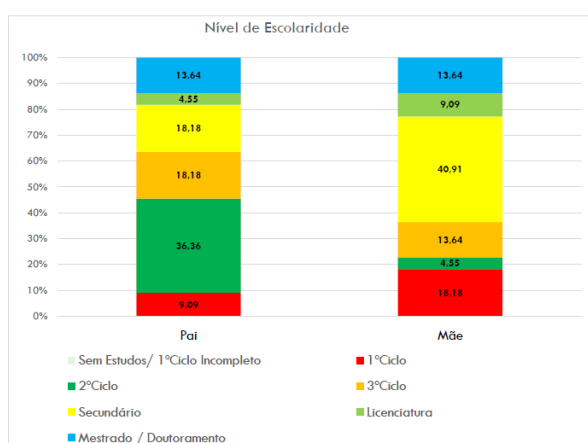


Gráfico 6- Nível de Escolaridade dos pais

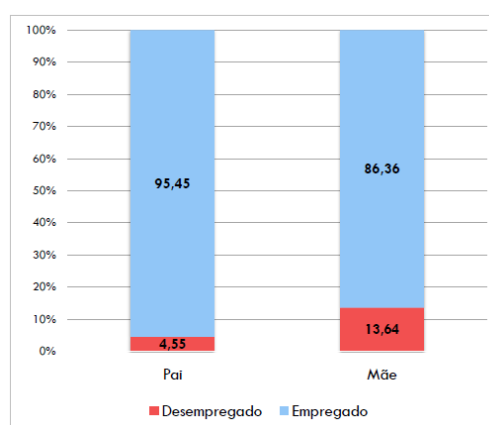


Gráfico 7- Situação laboral dos pais

Saúde

Esta categoria teve como objetivo verificar a perceção dos alunos acerca da sua saúde assim como analisar os resultados obtidos na bateria de testes EFERAM-CIT que nos possibilitava obter indicadores relevantes de saúde por parte dos alunos.

Relativamente à perceção dos alunos, uma das questões feitas era sobre o seu nível de felicidade perante a vida, havendo uma escala de 1 a 10 sendo 1 a pior vida possível e 10 a melhor. Aqui verificámos só um aluno indicou um valor inferior a 5, sendo que este deu um valor de 3. O número mais vezes colocado nesta questão foi o número 8 que foi indicado por 9 alunos, em que também é importante referir que de toda a turma só um aluno avaliou o seu nível de felicidade com a vida com o número 10. Continuando neste tema, foi questionado também o nível de perceção dos alunos perante a sua saúde em que 36% da turma considera a sua saúde de muito boa, havendo a mesma percentagem de alunos (32%) que consideram a sua saúde boa ou razoável.

No que toca aos resultados obtidos através da bateria de testes podemos constatar que em termos de composição corporal a maioria dos alunos apresenta o peso

recomendado, no entanto cerca de um quarto da turma apresenta uma percentagem de massa gorda mais elevado que o recomendado. Outro resultado que se destacou foi no nível de flexibilidade em que 52% da turma apresenta níveis de flexibilidade superior ao recomendado apesar de cerca de um quarto estava numa situação oposta em que não se encontram numa zona saudável.

Estilos de Vida

Relativamente a este tema procurámos saber os hábitos dos alunos em relação a vários aspetos sendo uma das questões sobre as horas de sono dos alunos, pois sabemos que o descanso é algo muito importante e que pode influenciar o rendimento escolar dos alunos. Como podemos ver que metade desta turma dorme entre 7 a 8 horas, havendo quase um quarto destes (23%) a dormir entre 6 e 7 horas, o que revela que existem alguns alunos a dormirem menos do que as horas de sono recomendada devendo ser alertado aos alunos a importância de dormir bem (Gráfico 8).

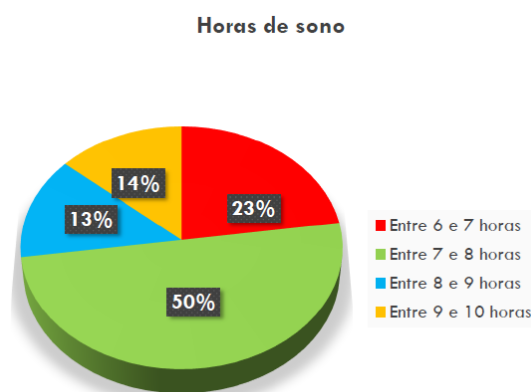


Gráfico 8- Horas de sono

Agora abordando os hábitos desportivos da turma podemos verificar que dos 23 alunos 13 deles praticam desporto regularmente, quer seja federado ou no desporto escolar, havendo 10 que não praticam desporto mas 7 deles já foram praticantes o que revela que esta turma tem hábitos desportivos bem presentes. Inerente a este fato quisemos saber qual o pensamento dos alunos acerca da atividade física em que 17 alunos referem que gostam bastante ou gostam mesmo muito, sendo esta última resposta a mais referida (por 10 alunos). No lado oposto temos 3 alunos que referem não gostar lá muito de atividade física e outros 3 em que a atividade física é-lhes indiferente, o que

para mim como professor de Educação Física torna-se pertinente de modo a tentar motivar estes alunos para a prática desportiva e que esta se prolongue durante as suas vidas.

Hábitos de estudo e leitura

Ao observar os hábitos de estudo dos alunos podemos verificar que todos os alunos referem que estudam todos os dias pelo menos 15 minutos, havendo uma larga fatia (46%) a referir que estuda todos os dias uma hora, o que a partir destes dados podemos concluir que esta turma apresenta bons hábitos de estudo.

Já em termos de leitura, fora do contexto escolar, podemos verificar que 68% dos alunos refere que lê pelo menos 15 minutos diariamente e 32% não efetua qualquer leitura diariamente. Algo que se destacou foi o fato de dois alunos referirem que lêem todos os dias 3 horas por dia o que revela um elevado hábito de leitura.

Relações Interpessoais

Em relação a este aspeto que resolvemos analisar através dos testes sociométricos, em que procuramos verificar as dinâmicas existentes entre os elementos que compõem a turma, verificamos que nas perguntas apresentadas existe um aluno que se destaca claramente pela positiva em todas as perguntas efetuadas como também pelo aspeto menos positivo em que existe claramente um aluno que não parece obter a preferência dos seus colegas. Também é interessante verificar os pequenos grupos que se formam dentro da turma em que existem votações recíprocas entre os elementos que fazem parte dessas micro dinâmicas que existem na turma e que são facilmente perceptíveis.

6.1.5- Conclusões

Após a conclusão desta etapa do processo de estágio, constatámos que através da caracterização de turma conseguimos recolher importantes informações acerca dos alunos que a compõem e das dinâmicas entre eles existentes e assim poder adequar da melhor forma as estratégias pedagógicas e assim melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É aqui que a intervenção em auxílio ao diretor de turma tem uma grande

importância de forma a informar os professores sobre as características da mesma que deve ser constante ao longo do ano letivo com a contribuição de todos. Com as informações recolhidas, o conselho de turma deve definir, em conjunto, as competências para as quais todos os professores e disciplinas possam contribuir, fomentando o debate e a convergência de trabalho coletivo (Roldão, 1995).

Da variada panóplia de metodologias passíveis de serem utilizadas para recolher informação acerca da turma, o Mestrado de Ensino delineou a mesma metodologia a todos os núcleos de estágio, de forma a tornar a prática mais uniforme, rigorosa e fiável, para futuramente, caso seja necessário, recorrer a esta informação para fins científicos.

Ao concluir esta etapa verificámos que esta é uma tarefa que se torna muito útil principalmente num momento de estágio pedagógico, pois com estes dados fomos capazes de adequar as estratégias mais convenientes e com isso tornar as aulas mais enriquecedoras para os alunos. Um desses exemplos baseou-se na constituição das equipas ao longo do ano letivo nas diversas metodologias utilizadas (e.g., MED e MJDCI), em que o conhecimento sobre as características e dinâmicas existentes entre os alunos foi tido em conta para este aspeto, assim como alguns casos de alunos menos influentes onde procurámos encontrar forma de intervir de modo a promover a componente inclusiva ao longo das aulas. Outro aspeto muito positivo foi a excelente articulação que existiu entre os restantes núcleos de estágio para o apoio na recolha da informação, onde também é de salientar a liderança e organização dos orientadores científicos. Apesar de todos os aspetos positivos enunciados anteriormente, consideramos que algumas coisas podem ser aprimoradas, principalmente no que se refere ao questionário online, porque este apresenta-se demasiadamente extenso e facultava alguns dados que se mostram inócuos e que pouco trazem de pertinente para serem utilizados e penso que uma pequena reformulação neste aspeto para anos posteriores tornará não só o questionário mais incisivo na informação pretendida, assim como tornar o seu processo de preenchimento mais célere. Algo que também pode ser melhorado é a colocação de mais questões no questionário sobre a importância que os alunos dão à escola, visto que é o local onde passam a maior parte do seu dia, e de como isso pode se relacionar ou não com o seu sucesso escolar.

Como principais conclusões verificámos que a maioria dos alunos reside na freguesia de São Roque e a média de idades a situar-se próxima dos 14 anos. Apesar de existir uma elevada percentagem de pais com habilitações literárias inferiores ao secundário, em comparação com as mães, estas apresentam uma menor percentagem de

desemprego. Em relação aos alunos, estes enquadram-se na generalidade em níveis saudáveis e apresentam-se satisfeitos com a sua qualidade de vida, salvo uma exceção. Em termos de horas de sono a grande percentagem da turma dorme as horas recomendadas e possui um estilo de vida ativo, sendo que no que se refere a hábitos de estudo toda a turma diz estudar pelo menos 15 minutos diariamente. Por fim, nas relações interpessoais verificamos que existem dois alunos que se destacam, em que um apresenta um estatuto de liderança e preferência pela positiva por parte dos seus colegas, e por outro lado temos um aluno que parece não ter a preferência de muitos dos colegas, sendo colocado de parte em muitas das questões colocadas para aferir este aspeto.

Concluindo verificámos que a caracterização de turma envolveu uma grande preparação por parte de todos os estagiários e que ocorreu em diferentes fases. Apesar de todos os aspetos positivos e menos positivos, podemos referir que a aquisição de toda a informação referente aos alunos foi fundamental para melhor conhecê-los e compreender algumas situações que unicamente em situação de aula dificilmente conseguiríamos perceber, adequando melhor os conteúdos e as estratégias de ensino consoante as características dos alunos.

6.2- Atividade de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular por nós realizada surge num dos parâmetros a serem alcançados ao longo da minha prática letiva, sendo parte integrante das linhas programáticas do momento de estágio pedagógico. Neste sentido procura-se realizar um evento que possibilite convergir os três vértices da comunidade educativa: alunos, professores e encarregados de educação.

De modo a aproveitar todo o trabalho realizado ao longo do 1º período, como será explicado neste capítulo, em que utilizámos o MCJDCI onde este promove no final do processo um evento culminante onde os alunos são desafiados a serem parte integrante na sua organização e dinamização, achámos pertinente e natural trazer os professores e encarregados de educação dos alunos e criar um evento que fosse marcante para culminar todo o trabalho realizado ao longo do período. Uma das prioridades referidas no PEE da escola onde lecionámos tem como objetivo procurar trazer mais os encarregados de educação à escola e que este participe de forma mais

ativa na vida dos seus educandos. Neste sentido, considerámos que uma forma de concretizar esta prioridade é a criação de atividades culturais, lúdicas e recreativas que envolvam os alunos, professores e encarregados de educação para assim, a pouco e pouco, aproximar a família da dinâmica da escola.

A implementação deste modelo procura trazer os aspetos mais importantes do desporto assim como os valores a ele inerentes, onde a competição é um aspeto fundamental ao longo de toda a época, e os valores como a autonomia, responsabilidade, respeito, entreajuda, entre muitos outros emergem através das diferentes funções que cada aluno adquire além do papel de jogador, sendo também responsável por parte da organização e dinamização do evento. Neste evento desde início tivemos a preocupação em integrar algo pedagógico não só para os alunos mas também para os encarregados de educação, que culminou com uma palestra onde se debateu até que ponto seria possível a prática desportiva e o sucesso escolar. Como é do conhecimento comum, ainda existem alguns pais que não possibilitam a participação dos filhos no desporto por acharem que isso os vai prejudicar o rendimento escolar, algo que não se apresenta como totalmente verdadeiro pois a prática desportiva além de ser um dever normativo vigente no sistema de ensino, é um instrumento relevante e útil no combate ao insucesso escolar, promovendo a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens através da prática desportiva (Garcia, 2005). Neste sentido, num estudo feito por Kaufmann (2002), que contemplava uma amostra de aproximadamente 1700 alunos do ensino secundário, verificou uma relação positiva e significativa entre a prática desportiva e o sucesso académico dos alunos, sobretudo ao nível das médias das notas obtidas. Após o referido, convidámos um orador com uma vasta experiência do treino desportivo na área do Andebol, que de forma muito simples e cativante revelou diversos exemplos de alunos de alto nível não só em termos desportivos como académicos.

6.2.1- Objetivos

Após a consulta do Projeto Educativo da Escola, verificámos que esta apresenta um conjunto de prioridades a serem trabalhadas ao longo do ano e procurámos que a nossa atividade pudesse ser um momento em que algumas dessas prioridades fizessem parte dos nossos objetivos para esta atividade, sendo esses os seguintes:

- Aumentar a comunicação e as relações interpessoais na comunidade educativa;

- Contribuir ativamente para o trabalho em equipa e para a partilha;
- Aumentar a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Promoção de atividades culturais, lúdicas e recreativas que envolvam alunos, professores e família de modo a estimular sentimentos de integração e pertença;
- Alertar para a importância do desporto na vida dos jovens;
- Promover nos alunos as capacidades de organização e gestão;
- Incentivo de uma cultura de atitudes e valores conducentes ao exercício de uma cidadania responsável;
- Promover um momento de convívio informal;
- Promover um saudável espírito competitivo e fomentar os valores inerentes ao desporto.

6.2.2- Planeamento

Com os objetivos estipulados anteriormente, seguiu-se o processo de planeamento de toda a atividade onde tínhamos a noção que seria exigido um elevado tempo de preparação e operacionalização deste evento e por isso desde cedo existiu a preocupação de alinhar todos os pormenores necessários para o sucesso desta atividade. Primeiramente procurámos definir uma data e hora que fosse compatível com as duas turmas, com os professores, como também com encarregados de educação de modo a aumentar a probabilidade que estes comparecessem ao evento. Após a análise do calendário ficou decidido realizar esta atividade no dia 12 de Dezembro entre as 16h e as 18:30h de modo a tentar que as restrições do horário laboral dos encarregados de educação fosse minimizada.

Visto que a nossa atividade iria-se centrar nos Jogos Desportivos Coletivos baseado no Modelo de Competência procurámos juntar as duas turmas e promover a competitividade como é apanágio do modelo, realizando um minicampeonato entre as turmas, onde existiria um jogo de cada modalidade (futebol, andebol e basquetebol), onde uma equipa de cada turma era responsável de uma modalidade, e a turma com mais vitórias era a vencedora. Ao longo do tempo tentámos contactar diferentes entidades para tornar o evento mais atrativo e procurar assemelhar o mais possível com uma competição formal e após vários contatos conseguimos amavelmente o apoio da

Empresa de Cervejas da Madeira que nos facultou águas para o evento assim como duas lonas de publicidade para colocar no campo dando um aspeto mais festivo ao evento.

Como este modelo procura trazer um pouco das competições institucionalizadas à escola, achamos que seria interessante e motivante para os alunos trazer uma equipa profissional de alguma das modalidades para que os alunos tivessem a oportunidade de estar em contato com profissionais de uma modalidade desportiva, mas após vários contatos a várias equipas, nunca conseguimos uma resposta positiva e por isso tivemos de pensar num plano alternativo e para tal convidamos os professores da escola para jogar contra os alunos. Estes foram escolhidos pelos delegados de ambas as turmas sendo que cada convocatória era composta 6 alunos (obrigatório ter no mínimo duas raparigas) e assim ter a equipa que iria jogar contra os professores.

Depois de definido a organização da parte competitiva, achámos também pertinente ter uma vertente mais teórica e pedagógica na qual procurámos organizar uma palestra que tivesse um tema atual, interessante e que envolvesse o desporto. Para dinamizar esta palestra como orador pensámos em várias pessoas, recaindo a decisão sobre o professor Doutor D. Sousa, docente da UMa, pois preenchia na perfeição os requisitos que procurávamos para esta palestra. Neste sentido uma das atividades integradas no nosso evento foi uma palestra com o tema “Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?”. Na nossa opinião este tema seria interessante não só para os alunos como para os encarregados de educação de forma a desmistificar algumas opiniões que refere que o desporto inibe o sucesso escolar

Por fim, de modo a finalizar o evento com a festividade que o modelo preconiza, entendemos por bem realizar aqui a entrega de prémios do campeonato realizado durante as aulas e culminar com um lanche de convívio entre as turmas, os professores e os encarregados de educação. Para entregar os prémios convidámos o Diretor da Escola onde foram atribuídos a todas as equipas taças, o melhor marcador recebeu uma medalha e por fim resolvemos entregar um diploma designado de “prémio fair-play”. De modo a que todos os alunos tivessem uma lembrança deste dia pedimos à Empresa de Cervejas da Madeira que nos disponibilizasse alguns brindes para entregar aos alunos, e mais uma vez, de forma muito prestável, entregaram-nos várias canetas para oferecer aos alunos. O lanche final foi feito com o objetivo de serem os alunos a organizarem, onde tinham a responsabilidade de trazer sumos, bolos, sumos, petiscos e fruta. Concomitantemente com o momento do lanche, foi exibido um vídeo feito pelos

alunos com as experiências retidas ao longo do 1º período nas aulas de EF e do seu significado para o seu desenvolvimento.

Após definição de todo o programa da atividade, cerca de duas semanas antes do evento ocorrer, fornecemos a cada um dos alunos um convite a ser entregue aos seus encarregados de educação para que estes tivessem conhecimento do que iria acontecer e constatar se poderia ou não comparecer no dia do evento.

6.2.3- Recursos

Recursos Humanos

Para a nossa atividade de extensão curricular tivemos disponíveis os seguintes recursos humanos:

- ✓ Dois professores estagiários (M. Pestana e T Quintal);
- ✓ Três professores orientadores (Professor R. Oliveira, Professora A. Gaspar e Professor É. Gouveia);
- ✓ Sete alunos responsáveis por arbitrar e marcar os pontos/golos;
- ✓ Um professor convidado para dinamizar uma palestra (Professor D. Sousa)

Recursos Materiais

De modo a que este evento final tivesse toda a envolvência necessária para que fosse algo que se assemelhasse a uma festa de culminação de um processo longo de trabalho foram necessários os seguintes recursos materiais:

- ✓ 1 bola de futebol, de andebol e de basquetebol;
- ✓ 2 apitos;
- ✓ 1 cronómetro;
- ✓ 45 águas;
- ✓ 2 lonas da Brisa;
- ✓ Folhas de registo
- ✓ Buzina (para dar o início e fim aos jogos);
- ✓ 10 coletes;
- ✓ 6 taças, 2 medalhas e 2 diplomas;
- ✓ 1 computador;

- ✓ 1 coluna;
- ✓ 1 projetor.

Recursos Espaciais

Para todo o tempo da atividade que foi programado necessitámos do campo polidesportivo da escola para a realização dos jogos e seguidamente foi utilizada a sala multidisciplinar da escola onde ocorreu a palestra, a entrega de prémios e o lanche.

6.2.4- Programa da Atividade

- **16:00 às 17:00** jogos interturmas com a turma do 8º2;
- **17:00 às 17:30** jogo contra uma equipa convidada;
- **17:30 às 18:00** palestra com a temática: “*Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?*”;
- **18:00 às 18:30** entrega de troféus e lanche/convívio*, onde serão mostrados vídeos e fotos realizados pelo seu educando.

6.2.5- Balanço Final

A atividade decorreu no dia previsto mas chegou a ser equacionado o seu adiamento pois nesse dia o dia esteve muito instável o que levou-nos a momentos de algum stress pois caso não se realizasse neste dia não sabíamos qual a data mais adequada para tal. Com o evoluir da manhã ficou decidido que iríamos aguardar até à hora de almoço para verificar se as condições climatéricas melhoravam e, felizmente, o tempo deu-nos algumas tréguas e fomos capazes de realizar a nossa atividade no dia previsto.

A hora prevista para iniciar a atividade foi cumprida onde tivemos a comparência de 42 alunos o que significa que apenas um faltou. Contudo, para que tudo se iniciasse a horas foi necessária uma preparação prévia de modo a organizar todos os espaços e material necessário. Aqui os alunos tiveram um papel muito importante na ajuda da colocação das lonas de publicidade e no transporte das águas para o campo. Seguidamente foram entregues aos alunos o programa com os jogos e a organização para o início dos jogos foi bastante rápida, com a presença dos árbitros, marcador de

pontos e cronometrista prontos para realizar as suas funções como ocorriam ao longo das aulas de EF. Ao longo da competição verificámos uma grande competitividade e equilíbrio entre as duas turmas mas para além disto torna-se mais relevante salientar o fair-play e desportivismo que ambas tiveram entre si, mostrando a todos os que estavam a assistir a essência daquilo que se procura no desporto.

Quando estava a ser realizado o último jogo do minicampeonato, passámos para o jogo entre professores e alunos, onde antes de os professores aparecerem, os alunos não tinham ideia de quem seria o seu adversário e após o nosso aparecimento houve muita surpresa mas também motivação para iniciar o jogo. Como foi referido anteriormente, ambas as turmas escolheram 6 alunos para jogar sendo obrigatório ter pelo menos 2 raparigas, e na situação de jogo deixámos a equipa dos alunos ter mais um jogador em campo para tornar o jogo mais equilibrado. Ao longo do mesmo verificou-se um excelente ambiente entre professores e alunos mas também grande competitividade pois os alunos queriam mostrar que tinham capacidade para vencer os professores. No final do jogo verificou-se um empate, em que os alunos pediram para realizar grandes penalidades para decidir o vencedor do jogo ao qual os professores acederam. Com toda a excitação criada, realizaram-se as grandes penalidades e a equipa composta pelos alunos venceu o que motivou festejos muito efusivos por parte das turmas.

Com o término deste momento, encaminhamos todos os presentes para a sala multidisciplinar da escola onde já estava presente o Professor Doutor D. Sousa para dinamizar a sua palestra com o tema “Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?”. Esta palestra surgiu como uma oportunidade de abrir mentalidades não só para os alunos como também para os encarregados de educação, na qual o orador convidado mostrou que o sucesso em ambas não é algo que diverge mas sim que pode ser convergente e possível. Durante toda a palestra houve uma grande dinâmica e interação do professor com os alunos, onde existiram vários exemplos de alunos que conseguiram conciliar ambas as vertentes, o que concerteza motivou alguns alunos a ver que é possível atingirem o sucesso com organização, força de vontade e espírito de sacrifício.

Dando continuidade ao programa estabelecido, seguiu-se a entrega dos prémios referentes ao campeonato realizado ao longo das aulas do 1º período. Foi entregue uma taça a cada uma das equipas, uma medalha a ser atribuída ao melhor marcador de cada turma e por fim um diploma daquele que considerámos ser o aluno com maior fair-play

ao longo de todo o campeonato. Este momento foi algo muito importante para os alunos pois sentiram que era o culminar de todo o esforço realizado, algo que era notório por toda a expectativa que existia para descobrir a equipa vencedora. Para a entrega dos prémios tivemos a colaboração dos Professores Doutores D. Sousa e É. R. Gouveia e o diretor da escola Mestre N. Jardim o que deu um colorido especial à festa e fez com que os alunos valorizassem mais os prémios entregues.

Para culminar todo o evento foi feito o lanche e convívio entre todos os presentes, sendo esta etapa da inteira responsabilidade dos alunos onde trouxeram toda o que era necessário para a realização do lanche. Ao mesmo tempo foram apresentados os vídeos realizados por cada equipa sobre a sua experiência utilizando este modelo que tinha por objetivo que os alunos refletissem sobre a sua atuação referir os aspetos positivos e menos positivos ao longo do período. Com a finalização do evento foi necessário arrumar e limpar toda a sala e para isso alguns alunos tiveram a amabilidade de ajudar o que enaltece a sua disponibilidade e responsabilidade ao longo de todo o dia.

Em jeito de conclusão consideramos que todos os objetivos delineados foram cumpridos com exceção da participação dos encarregados de educação. Apesar de todos os esforços para encontrar uma data e hora que aumentasse as probabilidades destes comparecerem não conseguimos cativar a presença de muitos encarregados de educação (cerca de 10%). Na mesma linha, a participação dos professores da turma também não foi a desejada e para esse aspeto terão de ser pensadas novas estratégias para divulgar as atividades e cativar os professores como a utilização das reuniões de conselho de turma para dar a conhecer a atividade e passar o convite aos professores. Apesar destes aspetos menos positivos, de forma geral a atividade foi um sucesso, visto que toda a planificação feita foi cumprida e verificou-se ao longo da mesma um grande entusiasmo e empenho por parte dos alunos que tiveram um papel fundamental na organização e dinamização da atividade.

Finalmente achamos que é importante refletir sobre um dos aspetos que mais dificuldades têm os núcleos de estágio de conseguir na realização desta atividade de extensão curricular, a presença dos encarregados de educação. Esta situação não ocorreu apenas este ano como também é possível de verificar em relatórios e comentários realizados em anos anteriores. Torna-se importante que o papel dos encarregados de educação não se cinja unicamente à recolha das notas dos educandos, mas sim encontrar estratégias para que estes sejam mais ativos e participativos nas atividades realizadas pelos seus filhos ao longo do ano letivo.

7- Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

7.1- Ação Científico-Pedagógica Individual

A realização da ação científico-pedagógica individual (ACPI) é parte integrante do nosso estágio pedagógico em que devemos promover, no âmbito do nosso estabelecimento de ensino, uma ação de formação para o grupo de Educação Física. Esta surge como forma de aproximar os estagiários dos restantes professores de disciplina promovendo um momento de troca de ideias, experiências passadas e diferentes perspetivas tendo por base o tema sobre o qual a ação foi idealizada. Neste sentido o próprio PNEF aconselha a realização deste tipo de ações, onde a escola deve ter a responsabilidade de fornecer aos professores constante formação com o recurso a apresentações e reflexões de experiências pedagógicas significativas, de acordo com as necessidades dos mesmos (Ministério da Educação, 2001).

Com a nossa motivação e passado desportivo ligado aos JDC-I e com o conhecimento que fomos adquirindo ao longo do nosso percurso académico sobre várias metodologias de ensino como o TGfU e o MED, o núcleo de estágio facilmente verificou que este seria o caminho a seguir para a ACPI por era algo que estávamos a intervir no terreno e que também nos motivava. O tema escolhido para a ACPI foi “O Modelo de Competência nos Jogos Coletivos de Invasão na Educação Física”, onde procurávamos dar a conhecer o MCJDCI através dos seus objetivos e mostrar a metodologia utilizada e também apresentar a investigação que estava a ser feita no âmbito do EP da UMa. Como esta metodologia ainda é pouco conhecido, achámos que tinha todo o interesse realizar esta ação para os restantes professores de EF da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, pois poderia ser uma alternativa para combater a falta de motivação que os alunos desta escola apresentam.

A conceção da ação começou a ser realizada no início do 1º período, no momento em que tomámos a decisão de utilizar o MCJDCI para lecionar as aulas. Com todo o conhecimento adquirido fruto da profunda pesquisa sobre esta metodologia, sentimo-nos preparados e confiantes em passar todos os aspetos relevantes para que os restantes professores fossem capazes de compreender a implementação do MEC nas aulas de EF. Após uma análise do calendário escolar ficou decidido que o dia mais adequado para a realização da ação seria a 17 de Janeiro de 2018, ou seja, numa quarta-

feira, dia em que não existem aulas na parte da tarde para assim possibilitar a que mais facilmente os professores pudessem comparecer. Como forma de divulgação da ação foram afixados dois cartazes (Anexo 18) na escola e também foram enviados emails a cada um dos professores do grupo de EF da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro a dar conhecimento desta ação. Para o efeito, uma semana antes do dia previsto, também foi realizado contato direto com os professores para lembrar a data, hora e local onde a ação iria decorrer. Neste sentido, algo que também tivemos de ter em conta foi a requisição do local onde queríamos realizar a apresentação e para tal foi requisitada a biblioteca assim como um videoprojetor para que tudo corresse como planeado.

Como principal público-alvo para a nossa apresentação tínhamos os professores do grupo de EF da escola onde estávamos a lecionar, o que não impedia que pudessem comparecer outros professores ou colegas de outros núcleos de estágio, algo que até poderia ser enriquecedor para a troca de conhecimentos relatando experiências em outros contextos.

A intervenção realizada ao longo do 1º período foi a base para a ACPI onde, como referido anteriormente, utilizámos o MCJDCI em duas turmas de 3º ciclo, compondo uma amostra de 43 alunos com idades entre os 12 e os 16 anos de idade, muitos deles com um passado desportivo ligado aos JDC. A intervenção realizada teve a duração de 20 horas e os JDC-I foram lecionados indo ao encontro daquilo que é enunciado pelo PNEF. Os conteúdos abordados tiveram como base os problemas táticos que são transversais às três modalidades, sendo que no aspeto ofensivo temos os seguintes: 1) Manutenção da posse de bola; 2) Penetrar na defesa e atacar o alvo; 3) Transição defesa-ataque. Em termos defensivos os conteúdos foram os seguintes: 1) Defender o espaço; 2) Defender o alvo; 3) Ganhar a posse de bola. A realização desta ação culminou com a realização de um artigo e posterior elaboração de um poster a ser apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2018 (Anexo 19).

7.1.1- Operacionalização

No Programa Nacional de Educação Física, os jogos de invasão (i.e., futebol, andebol e basquetebol) são considerados matérias nucleares, sendo que cerca de um quarto do currículo envolve o ensino desses jogos (Mistério da Educação, 2001). Dada esta expressão no currículo, assim como o impacto na participação em atividades físicas

ao longo da vida do aluno, é extremamente importante investigar as formas mais eficazes para ensinar os jogos no contexto Educação Física escolar. Por outro lado, a forma como os jogos são tradicionalmente ensinados é problemática, uma vez que, metodologicamente, muitos professores têm problemas em relacionar a tática e as habilidades técnicas (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013). Isto significa que, as habilidades têm sido persistentemente ensinadas isoladamente, fora de seu contexto tático. Esta abordagem pedagógica orientada para a técnica defende o ensino da execução de habilidades antes de abordar os elementos táticos do jogo. Como principais consequências, esta abordagem pedagógica tem sido associada a um baixo desempenho e desenvolvimento de técnicas inflexíveis que limitam os alunos a responder às várias situações de jogo (Bunker & Thorpe, 1982), bem como proporciona níveis mais elevados de inatividade aos alunos (Miller et al., 2016). Adicionalmente, as Unidades Didáticas (UD) dos jogos têm sido tradicionalmente planeadas separadamente em blocos, desconsiderando as semelhanças táticas entre os jogos de invasão. O princípio da transferência, que permite aos alunos compreender os princípios comuns entre os jogos, não têm sido potencializados nem rentabilizados no processo pedagógico (Mitchel et al., 2013).

Face ao exposto, nas últimas décadas, têm surgido vários modelos de ensino alternativos que deslocam a atenção para o aluno que aprende em situação de jogo adaptado. Um exemplo é o Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI), que resulta da fusão do Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, Hastie, & van de Mars, 2004).

Do TGfU é trazida a importância da compreensão tática do jogo através de formas modificadas, em que o aluno deve emergir em situações reais de jogo adaptado, de modo a melhor compreendê-lo taticamente e a melhorar a sua tomada de decisão. Por outro lado, o MED procura simular os aspetos fundamentais do contexto desportivo autêntico nas aulas de Educação Física, promovendo o conhecimento, o entusiasmo e a competência dos alunos (Siedentop et al., 2004).

Os objetivos do presente estudo foram: (1) justificar a importância de uma abordagem aos jogos desportivos coletivos baseada no Modelo de Competência, e (2) descrever a metodologia utilizada num estudo de intervenção em turmas do 3º Ciclo utilizando o MCJDCI.

7.1.1.1- Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 43 alunos (22 raparigas e 21 rapazes, 13.9 ± 0.67 anos de idade) que frequentavam duas turmas do 3º ciclo. O grupo de alunos era considerado heterógeno no que diz respeito ao género e às habilidades nos JDC-I. A recolha de informação por vídeo e questionário será efetuada sob autorização dos pais ou tutores legais, através de consentimento informado autorizando a participação dos seus educandos. Os protocolos de estudo foram aprovados pela Comissão Científica do Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira.

Caraterísticas da Intervenção

Nesta intervenção os participantes foram submetidos a uma UD de JDC-I que teve uma duração total de 20 horas. A UD foi organizada cumprindo com os pressupostos do MCJDCI. A planificação desta UD focou-se em três matérias que fazem parte do curriculum da Educação Física: o Andebol, o Basquetebol e o Futebol.

Como conteúdos de ensino a serem lecionados, considerou-se os problemas táticos transversais aos jogos de invasão. Relativamente aos problemas táticos ofensivos, que tem por objetivo marcar ponto/golo foram abordados os seguintes conteúdos: 1) manutenção da posse de bola; 2) penetrar na defesa e atacar o alvo; e 3) transição defesa-ataque. No que respeita ao aspeto defensivo, em que o principal objetivo é evitar que o adversário atinja o alvo com sucesso, foram trabalhados os seguintes conteúdos: 1) defender o espaço; 2) defender o alvo; 3) ganhar a posse de bola.

Como já foi referido anteriormente, MCJDCI substitui as tradicionais UD por épocas desportivas. Assim sendo, a UD dividiu-se em três momentos: pré-época, época e pós-época. A pré-época decorreu ao longo de 6 sessões, sendo esta fase o alicerce de todo o processo, pois é aqui que o professor prepara os alunos para as fases posteriores. Nesta fase, o professor é o elemento central, e de modo a preparar os alunos para uma fase posterior, testa os exercícios que foram previamente idealizados. Este é processo de tentativa e erro, onde se prepararam cuidadosamente os exercícios que os alunos de

forma autónoma, utilizarão nos seus treinos. Depois de um conhecimento mais profundo do nível psicomotor dos alunos, procede-se à formação das equipas, que devem ser homogéneas entre si, e heterogéneas dentro das mesmas. Nesta fase, é construído o “dossier de equipa”, onde é possível encontrar os contratos de cada um dos papéis a serem atribuídos, os regulamentos (regras de jogo, organização das jornadas e pontuação dos treinos e jogo), os exercícios a serem utilizados tendo por base os problemas táticos anteriormente referidos, os planos de treino facultados pelo professor que eram idealizados consoante as necessidades de cada equipa, a calendarização da época e finalmente as fichas de registo e de jogo que eram utilizadas nas jornadas.

A época ocorre ao longo de 16 sessões e tem como marco principal do papel central do professor para os alunos, sendo que aqui o professor torna-se um gestor do processo. Nesta fase os alunos treinam de forma autónoma tendo por base o plano de treino fornecido no início de cada aula. De modo a estabelecer uma linha de comunicação fácil entre o professor e os alunos, deverão ser criadas linhas de comunicação mais diretas (i.e., grupos privados em redes sociais). Nesta fase os alunos devem, em articulação com o professor, escolher os papéis a desempenhar no seio de cada equipa. Esta fase contempla ainda a formação de árbitros, para as diferentes matérias de ensino a abordar. Os treinos são intercalados com as jornadas, de modo a promover uma característica fundamental deste modelo: a competição. Nas jornadas, todas as equipas jogam entre si. A terceira equipa será a responsável por arbitrar, cronometrar, efetuar registos estatísticos e fotografar o evento.

A fase de pós-época é composta por 3 sessões. Nesta fase os alunos prepararam o evento culminante, com o objetivo de recriar um momento de convívio entre as equipas, com intuito de transmitir a importância dos valores do Desporto. No dia do evento culminante, poderão acontecer várias atividades alusivas (i.e., torneios inter-turmas; jogos contra uma equipa especial, palestras, entregas de prémios, etc.). Uma vez que este modelo procura recriar o desporto formal, durante o processo os alunos poderão assistir a um jogo profissional, onde terão a oportunidade de presenciar a envolvência que ocorre num jogo formal.

Preparação da equipa de observação da performance

A equipa de observadores da performance em jogo nos momentos pré e pós intervenção foi composta por 11 investigadores com formação académica na área da

Educação Física. A preparação dos observadores contemplou 3 reuniões com uma vertente teórico-prática, sendo que foram analisados vídeos em contexto real utilizando o instrumento (GPAI). Uma vez que a equipa preparada, procedemos ao estudo piloto. Neste estudo piloto foram observados 10 alunos em situação de jogo de futebol e basquetebol durante 6 minutos. Seguidamente procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores.

7.1.1.2- Resultados

Preparação da equipa de observadores

A Tabela 17 apresenta os coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores após a realização do teste piloto. Os valores variaram entre 0.791 e 0.993.

Tabela 17- Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores

GPAI dimensions	DC	DF	EG	FS	LP	NF	RC	RF	HM	TQ	MP
DMI	.984	.915	.993	.986	.791	.965	.945	.977	.971	.985	.971
SEI	.976	.910	.978	.969	.813	.981	.966	.974	.953	.985	.977
SI	.935	.953	.874	.936	.886	.928	.881	.868	.952	.862	.889

DMI. Decision making index; SEI. Skill execution index; SI. Support index;

7.1.1.3- Considerações Finais

A organização de uma UD baseada no MCJDCI exige da parte do Professor de Educação Física o cumprimento de um protocolo pré-definido. Neste sentido, existem vários aspetos de importância vital para que o sucesso da intervenção seja alcançado, tendo em consideração as 3 fases do processo: pré-época; época e pós-época. O MCJDCI contém na sua génese os “ingredientes” necessários para combater os principais problemas identificados no ensino dos JDC-I nas aulas de Educação Física.

Na descrição da metodologia a utilizar no estudo de intervenção utilizando o MCJDCI, sublinha-se os resultados alcançados no decurso da preparação da equipa de

avaliação da performance em jogo (GPAI). Assim, podemos verificar que os 11 avaliadores obtiveram valores de correlação intra-classe bastante elevados, variando entre 0.791 e 0.993. Isto significa que existe uma fiabilidade elevada entre os membros da equipa de avaliação, tendo em consideração os valores de corte de 0.70 reportados na literatura. Os estudos de intervenção baseados no MCJDCI são escassos no contexto da Educação Física Escolar. Investigação de carácter longitudinal é necessária para melhor compreender o impacto MCJDCI no contexto escolar.

7.1.2- Balanço da Ação

Dada a intervenção que foi feita ao longo do 1º período onde foram JDC-I utilizando o MEC, e também devido gosto e motivação por estas matérias de ensino, decidimos utilizar toda a investigação e trabalho feito ao longo desse tempo para fazer a nossa ação individual partilhando a nossa experiência e dar a conhecer este modelo utilizado assim como a investigação executada pela Universidade da Madeira, não só aos professores de Educação Física da escola mas também a todos aqueles que estivessem interessados neste tema.

Para tal, e visto o enorme prazer que tivemos a desenvolver esta metodologia ao longo do período, tentámos desde cedo reunir o maior número de professores e colegas possível, pois só assim faria sentido a realização desta preleção e para esse fim foi criado um cartaz alusivo a esta ação e que foi afixado em dois locais da escola informando sobre o tema, o local, data e a hora da mesma. Para além dos cartazes foram enviados emails para todos os professores do grupo de EF da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro com todas as informações necessárias sobre a ação. Para potenciar ainda mais a divulgação e procurar atrair outras pessoas ligadas ao desporto, o Professor Doutor É. Gouveia enviou um email à sua lista de contatos de pessoas que poderiam estar interessados neste tema e assim difundir ainda mais a mensagem que procurámos transmitir

Esta ação decorreu na biblioteca da Escola Eduardo Brazão de Castro em que estiveram presentes 10 convidados sendo 5 professores de EF da escola (dos 8 que a escola possui), 1 professor convidado pelo nosso orientador científico e 3 colegas estagiários que tiveram a amabilidade e o interesse de comparecer. Devemos confessar que após todo o trabalho realizado estávamos à espera de conseguir atrair um maior

número de pessoas para assistir à nossa apresentação. Contudo, tendo por base o nível de adesão conseguida em anos anteriores, tivemos a capacidade de divulgar bem a ação e ter um número interessante de participantes.

No que toca à nossa prestação, apesar do nervosismo inicial que pensamos ser normal numa apresentação para um público que apresenta uma experiência pedagógica muito maior que a nossa, e pelas opiniões que conseguimos recolher dos participantes, somos da opinião que estávamos bem preparados e que conseguimos transmitir as informações que pretendíamos de forma clara e objetiva. A apresentação teve uma duração de aproximadamente 60 minutos, onde na parte inicial de cariz mais teórico existiu alguma perda de foco por parte dos presentes, mas na segunda onde explicámos como era implementado este modelo na prática o nível de interesse e foco voltou ao que pretendíamos. Algo que foi muito positivo após a nossa apresentação foi o debate de ideias que existiu seguidamente, onde os presentes levantaram várias questões o que demonstra o interesse que esta ação despoletou. Apesar de todos terem reconhecido as potencialidades desta metodologia, existiram algumas reticências sobre a eficácia deste modelo em turmas com maiores taxas de indisciplina. O fato desta escola possuir várias turmas ditas “problemáticas” fez com que o professor que levantou esta questão não acreditasse que esta metodologia tivesse o mesmo resultados que em turmas menos indisciplinadas. Neste sentido procurámos responder tendo por base a pesquisa realizada, onde vários estudos apontam que esta metodologia trouxe melhorias significativas neste aspeto devido às várias competências que este modelo desenvolve como a responsabilidade, autonomia e entre ajuda, o que vai de encontro com a afirmação realizada pelo docente. Com a colocação desta observação, deu-se um pequeno debate de ideias com outros participantes e verificou-se que seria interessante utilizar esta metodologia numa turma mais complicada de modo a averiguar os resultados dessa intervenção.

Outro aspeto levantado foi o fato de um professor com 5 ou 6 turmas ter um elevado trabalho e investimento de tempo. Esta questão surgiu na sequência de termos passado os dossiers criados para serem utilizados pelos alunos nas aulas. Apesar dos presentes terem analisado os dossiers e realçado a qualidade do mesmo, achavam que não seria exequível investir todo esse tempo para a construção destes documentos em várias turmas. Apesar de ser verdade que inicialmente o professor tem um papel preponderante na preparação dos alunos e na idealização dos documentos necessários, depois de criado um modelo de documento seria facilmente modificado consoante cada

turma, sendo que disponibilizámo-nos em fornecer os dossiers criados e toda a documentação adjacente para ficar na escola. Apesar de todas as trocas de opiniões, foi unânime que os presentes salutaram todo o trabalho efetuado e estavam curiosos para verificar os resultados que esta intervenção teria nos domínios que procurámos aferir ao longo do processo.

Em termos globais consideramos que a nossa ação individual foi bem sucedida, visto que conseguimos transmitir toda a informação que pretendíamos de modo a tentar aguçar a curiosidade para a ação coletiva a ser apresentada posteriormente. Apesar de alguma pena de não termos tido uma sala mais composta tivemos uma boa participação e troca de ideias, culminando num bom momento de partilha e de reflexão sobre a forma como a nossa disciplina tem sido abordada e em novas perspetivas que podem ser utilizadas nas aulas de EF de modo a motivar mais os nossos alunos para a prática de atividade física regular.

7.2- Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A ação científico-pedagógica coletiva (ACPC) é outra atividade que faz parte das linhas programáticas do EP, que tem como objetivo que os vários núcleos de estágio organizem uma ação de formação dirigida aos professores de EF de toda a RAM. Visto que estamos a falar de uma atividade com alguma dimensão e onde é necessário um grande investimento de tempo. Para tal a preparação foi iniciada desde o mês de Novembro, onde foram realizadas algumas reuniões com todos os estagiários de modo a definir a função de cada um na organização do evento, daí que seja necessária uma boa dinâmica e entajuda entre todos para garantir o sucesso da atividade. Após análise do calendário ficou decidido que as melhores datas para decorrer a ação seriam nos dias 10 e 17 de Março de 2018 na Sala do Senado da Universidade da Madeira.

O título da ACPC foi “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”, sendo que dentro deste tema geral existiram 5 módulos apresentados pelos colegas de estágio onde foram apresentados um conjunto variado de propostas de operacionalização em diferentes matérias. De todos os módulos que compunham este evento o nosso correspondia ao número 4 cujo tema foi “Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física” tendo como moderador o Professor Doutor J. Prudente, que é um especialista dos JDC-

I. Este tema procurou dar continuidade com aquilo que foi apresentado na ACPI, visto que a parte teórica e metodológica manteve-se e procurámos incluir a apresentação dos resultados que conseguimos alcançar através da nossa intervenção. Este módulo foi da responsabilidade do núcleo de estágio da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro em conjunto com o estagiário da Escola Francisco Franco, H. Andrade. Esta parceria surgiu pelo fato de todos nós termos utilizados o MEC no decorrer do 1º período.

A forma como divulgámos o evento procurou que esta fosse o mais eficaz possível para atrair o maior número de professores e interessados possível. Neste sentido todos os núcleos de estágio afixaram cartazes nas suas escolas, foram enviadas notas de imprensa aos meios de comunicação para a divulgação do evento, as redes sociais também foram utilizadas e também foram enviados emails a todas as entidades que pudessem estar interessadas em assistir à ACPC. De realçar que esta ação tem como público-alvo todos os professores de EF pertencentes aos agrupamentos 160, 260 e 620 e também aos alunos da licenciatura e mestrado em Educação Física e Desporto.

O nosso módulo da ACPC teve os seguintes objetivos: 1) quantificar o impacto de uma UD de JDC-I utilizando o Modelo de Competência (MEC) na performance em jogo de alunos do 3º ciclo de uma escola pública; 2) verificar os efeitos de uma UD de JDC-I, organizada segundo o MEC, na motivação dos alunos para a EF; e 3) comparar o tempo de empenhamento motor dos alunos nas aulas de EF em função da abordagem de ensino utilizada.

7.2.1- Operacionalização

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) assumem um lugar de destaque nos currículos de Educação Física de muitos países, e Portugal não foge à regra (Ministério da Educação, 2001). Contudo, estas matérias de ensino são abordadas muitas vezes de forma fragmentada durante um curto período de tempo. Isto significa que o impacto destas abordagens no processo de ensino aprendizagem dos alunos é questionável, tendo em consideração que um dos principais objetivos não é alcançado: promover um contínuo elevado número de experiências motoras. Como resultado, o tratamento didático dos JDC nas aulas têm sido caracterizados por serem abordados de forma superficial, descontínua e fragmentada. Assim, este tipo de abordagem mais tradicional (i.e., os conteúdos de ensino organizados em blocos de matéria) pode estar relacionado

com a crescente *amotivação* dos alunos que é notória nas aulas de Educação Física. Neste sentido a introdução de metodologias alternativas nas aulas de Educação Física poderão ser uma forma de combater a *amotivação* dos alunos nas aulas. Alguns estudos têm mostrado resultados promissores na motivação dos alunos utilizando o Modelo de Competência (MEC) (Mesquita, Farias, & Hastie 201). Este modelo de ensino resulta da junção do *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, Hastie, & van de Mars, 2004). O TGfU caracteriza-se pelo desenvolvimento dos problemas táticos (i.e., princípios táticos de jogo) comuns aos JDC. Na sua essência, a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento único das habilidades motoras, é deslocada para a compreensão do jogo (Bunker & Thorpe, 1982). Por outro lado, o MED procura simular os aspetos fundamentais do contexto desportivo formal nas aulas de Educação Física, promovendo o conhecimento, o entusiasmo e a competência dos alunos (Siedentop, 2004).

O presente estudo teve por objetivos os seguintes: (1) quantificar o impacto de uma unidade didática, organizada segundo o MEC, na performance em jogo de alunos do 3º Ciclo de uma escola pública; (2) examinar os efeitos de uma unidade didática, organizada segundo o MEC, na motivação dos alunos para a Educação Física; e (3) comparar o tempo de empenhamento motor dos alunos em função da abordagem de ensino utilizada na aula de Educação Física.

7.2.1.1- Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 43 alunos (22 raparigas e 21 rapazes, 13.9 ± 0.67 anos de idade) que frequentavam duas turmas do 3º ciclo de uma escola pública sediada no Concelho do Funchal. O grupo de alunos era considerado heterogéneo no que diz respeito ao género e às habilidades nos JDC-I. Para procedermos à recolha de informação por vídeo e questionário, os pais ou tutores legais assinaram um consentimento informado autorizando a participação dos seus educandos no estudo. Os protocolos de estudo foram aprovados pela Comissão Científica do Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira Portugal.

Características de Intervenção

Os alunos foram submetidos a uma unidade didática de JDC-Invasão com duração de 20 horas, segundo o MEC. No decorrer da unidade didática os conteúdos lecionados focaram-se em três matérias de ensino: Futebol, Basquetebol e Andebol. Os conteúdos desenvolvidos nas aulas estavam alicerçados segundo os problemas táticos comuns a este conjunto de matérias. Estes conteúdos podem ser vistos do ponto de vista ofensivo e defensivo. Começando pelos ofensivos em que o objetivo é marcar ponto/golo foram desenvolvidos os seguintes conteúdos transversais; (1) manter a posse de bola; (2) penetrar na defesa e atacar o alvo; (3) transição defesa-ataque. Em relação aos defensivos em que o principal objetivo é impedir que o adversário atinja o alvo, os conteúdos trabalhados ao longo das aulas foram os seguintes: (1) defender o espaço; (2) defender o alvo; (3) ganhar a posse de bola (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013).

Tal como já foi referido anteriormente, este modelo resulta da junção do TGfU e do MED, que substitui as unidades didáticas por épocas desportivas. Assim sendo, a unidade didática dividiu-se em três momentos: pré-época, época e pós-época. A pré-época decorreu ao longo de 6 sessões, sendo esta fase o alicerce de todo o processo, pois é aqui que o professor prepara os alunos para as fases posteriores. Nesta fase, o professor é o elemento central, e de modo a preparar os alunos para uma fase posterior, testa os exercícios que foram previamente idealizados, de forma a comprovar se enquadravam-se com o nível de proficiência dos alunos. Este foi um processo de tentativa e erro, no fundo as aulas nesta fase funcionam como um laboratório, onde foram eliminados alguns exercícios e outros foram adaptados de modo a que os alunos conseguissem, de forma autónoma, aplicá-los nos seus treinos. Depois de um conhecimento mais profundo do nível psicomotor dos alunos, procedeu-se à formação das equipas, que eram homogéneas entre si, de modo a que houvesse um equilíbrio para garantir maior competitividade, e heterogéneas dentro das mesmas, para favorecer o espírito de entreajuda. Ainda nesta fase, foi construído um documento fundamental, que orienta as equipas ao longo da época. Este documento, denominado “dossier de equipa”, contém vários capítulos, entre os quais: contratos de cada um dos papéis a serem atribuídos, os regulamentos (regras de jogo, organização das jornadas e pontuação dos treinos e jogo), os exercícios a serem utilizados tendo por base os problemas táticos anteriormente referidos, os planos de treino facultados pelo professor que eram

idealizados consoante as necessidades de cada equipa, a calendarização da época e finalmente as fichas de registo e de jogo que eram utilizadas nas jornadas.

Após a pré-época iniciou-se a época, que ocorreu ao longo de 16 sessões e que teve como marco principal do papel central do professor para os alunos, sendo que aqui o professor tornou-se um gestor do processo. Nesta fase os alunos treinam de forma autónoma tendo por base o plano de treino fornecido no início de cada aula. De modo a estabelecer uma linha de comunicação fácil entre o professor e os alunos, foi criado um grupo numa rede social para o efeito. Nesta fase os alunos devem, em articulação com o professor, escolher os papéis a desempenhar no seio da equipa. Esta fase contemplou ainda a formação dos árbitros, para as diferentes matérias de ensino. Os treinos eram intercalados com as jornadas, de modo a promover uma característica fundamental deste modelo que é a competição. Ao longo do processo ocorreram três jornadas, uma por matéria, sendo que nestes dias todas as equipas jogavam entre si. A terceira equipa era a responsável por arbitrar, cronometrar, efetuar registos estatísticos e fotografar o evento. Após a conclusão do campeonato foi entregue a cada equipa um relatório, onde se fez um balanço sobre a prestação da equipa, focando os aspetos positivos e aqueles a melhorar para o evento final.

Finalmente, após o final da época, iniciou-se a última fase do processo: a fase de pós-época. Esta fase foi composta por 3 sessões. Nesta fase os alunos prepararam o evento culminante, com o objetivo de recriar um momento de convívio entre as equipas, com intuito de transmitir a importância dos valores do Desporto. No dia do evento culminante, aconteceram 3 atividades: um torneio inter-turmas nas três matérias de ensino trabalhadas ao longo da unidade didática; (2) um jogo de futebol contra a equipa dos professores da escola, e (3) uma preleção com a temática “*Será possível conciliar a prática desportiva com o sucesso escolar?*” orientada por um professor convidado. O evento terminou com uma entrega de prémios às equipas participantes, seguido de um lanche e convívio entre as mesmas.

Uma vez que este modelo procura recriar o desporto formal, durante o processo os alunos foram assistir a um jogo da primeira liga Portuguesa, onde tiveram a oportunidade de presenciar a envolvimento que ocorre num jogo formal.

Instrumentos de avaliação

Para a avaliação da performance em jogo foi utilizado o instrumento designado *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin, Michell & Griffin, 1998). Este instrumento avalia os comportamentos dos alunos em processo ofensivo, e contempla os seguintes domínios: (1) tomada de decisão: diz respeito ao movimento ou ação táctico-técnica do aluno em resposta ao problema táctico apresentado, sendo contabilizadas as tentativas, apropriadas ou inapropriadas, em que o aluno passa a bola a um colega ou tenta a finalização; (2) execuções táctico-técnicas individuais: engloba-se a execução dos *skills* motores, em que após tomar a decisão deve utilizar o *skill* mais adequado à situação, sendo contabilizados as ações eficientes e ineficientes, quer na receção de bola, passe para o colega e remate/lançamento para o alvo; e (3) ações de suporte: refere-se ao processo ofensivo sem a bola, ou seja, são observados ações de suporte apropriadas e inapropriadas referentes aos movimentos do aluno em campo para possibilitar a manutenção da posse de bola na equipa (i.e., manutenção de linhas de passe seguras).

De modo a avaliar os níveis de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física utilizou-se um questionário que pretende avaliar três variáveis: (1) Atitude dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física (QAAEF; Pereira, 2008); (2) Orientação de objetivos de realização (AGQ; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007) e (3) Clima motivacional percebido pelos alunos em Educação Física (PTEGQ; Papaioannou et al., 2007). Este questionário foi aplicado antes da unidade didáctica e após a realização da mesma.

Para procedermos à avaliação do tempo de empenhamento motor recorreremos ao método de amostragem do tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004). Ao longo das aulas, os alunos foram observados em intervalos de 120 segundos, sendo que todos os alunos foram observados de 75 vezes (5 aulas diferentes). Este tipo de observação consistia num *snapshot*, onde o observador verificava se o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa nesse momento. Segundo Siendentop et al. (2004), caso os alunos estivessem parados (sentados, deitados ou de pé) no momento de observação era considerado um registo sedentário (N=Não); caso os alunos estivessem numa atividade que envolvesse dispêndio energético superior, como andar rápido, correr ou trabalho de força era considerado que o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa (S=sim).

A equipa de observadores da performance em jogo nos momentos pré e pós intervenção foi composta por 11 investigadores com formação académica na área da Educação Física. A preparação dos observadores contemplou 3 reuniões com uma vertente teórico-prática, sendo que foram analisados vídeos em contexto real utilizando o instrumento (GPAI). Uma vez que a equipa estava preparada, procedemos ao estudo piloto. Neste estudo piloto foram observados 10 alunos em situação de jogo de futebol e basquetebol durante 6 minutos. Seguidamente procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores. Os valores variaram entre 0.791 e 0.993.

O impacto da intervenção pedagógica nos alunos foi igualmente analisado com recurso a 4 questões abertas: (1) “Explica aquilo que gostaste mais nas aulas de Educação Física quando foi abordado os jogos desportivos de invasão”; (2) “No caso de considerares que aprendeste coisas novas nestas aulas de jogos desportivos coletivos de invasão, explica o que aprendeste com as aulas”; (3) “Depois destas aulas de jogos desportivos coletivos de invasão, consideraste mais entusiasmado para a Educação Física”; e (4) “Depois desta experiência nas aulas de Educação Física, consideras-te mais proficiente/competente para jogar os jogos desportivos coletivos de invasão?”. As respostas às questões foram analisadas tendo em consideração os objetivos centrais do MED. Assim, a informação foi organizada em função de 3 categorias de análise: (1) proficiência/competência auto-reportada; (2) demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino; e (3) entusiasmo auto-reportado.

Procedimentos estatísticos

Para a realização da análise estatística foi utilizado o programa SPSS, e foram realizados os seguintes procedimentos: (1) Análises estatísticas descritivas; (2) Teste *T-Student* de medidas independentes para comparação de médias de 2 grupos; (3) Teste *T-Student* de medidas emparelhadas, para estudar diferenças de médias pré e pós intervenção; (4) Análise de variância para comparação de médias de mais do que 2 grupos; (5) Coeficiente de *Pearson* para medir o grau de associação entre as variáveis; e (5) Coeficiente de correlação Intra-classe, para medir o grau de associação entre 2 medidas. O nível de significância foi mantido em 5%.

7.2.1.2- Resultados

Performance em jogo

Tabela 18- Valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção.

	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção	<i>p</i>
	Média(DP)	Média(DP)	
Índice de Tomada de Decisão	.67(.22)	.87(.12)	<.001
Índice de Eficiência dos Skills	.77(.21)	.88(.09)	.002
Índice das Ações de Suporte	.49(.21)	.81(.13)	<.001
Envolvimento em jogo	33.39(18.05)	43.97(20.19)	<.001

DP, Desvio padrão.

A Tabela 18 apresenta os valores médios das medidas de performance em jogo antes e pós intervenção pedagógica. Foram identificados aumentos com significado estatístico nos scores do índice de tomada de decisão ($p < .001$), no índice de eficiência dos skills ($p = .002$), no índice das ações de suporte ($p < .001$), e no envolvimento em jogo ($p < .001$)

Motivação para a Educação Física

A correlação entre os scores de motivação dos alunos para a Educação Física e o score do envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção é apresentado na Tabela 19.

Tabela 19- Correlações entre a motivação dos alunos para a Educação Física e o seu envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção.

	Pré-Intervenção	Pós- intervenção
	Envolvimento em Jogo	Envolvimento em Jogo
Atitude em relação à Educação Física		
Importância da EF	0,358*	0,386*
Gosto pela EF	0,595**	0,463**
Atitude Geral	0,552**	0,459**

* $p=.005$; ** $p= .001$;

Correlações positivas e estaticamente significativas foram verificadas entre a atitude dos alunos relativamente a Educação Física e o seu envolvimento em jogo, no pré-intervenção ($r=.552$) e no pós-intervenção ($r=.459$).

Tempo de Empenhamento Motor

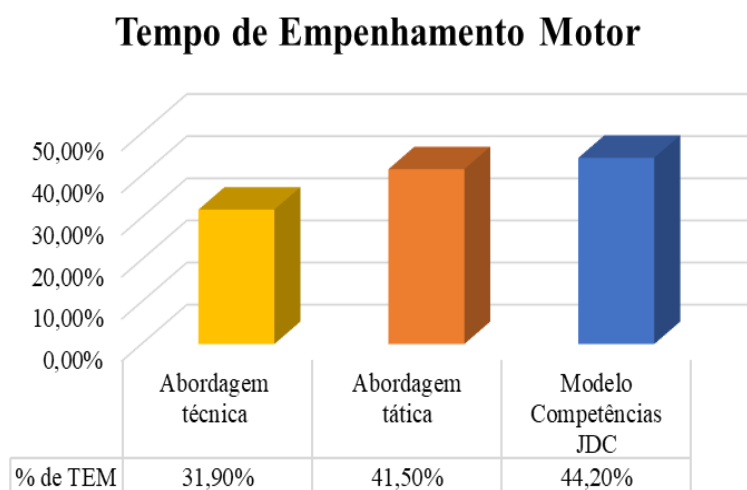


Gráfico 9- Comparação do tempo de empenhamento motor segundo diferentes abordagens

O Gráfico 9 apresenta uma comparação entre o tempo de empenhamento motor registado durante a intervenção com o MEC, com outras 2 intervenções: uma baseada na abordagem centrada na técnica, e outra abordagem centrada na tática. Com base na informação apresentada, a intervenção baseada no MEC proporcionou uma média de 44.2% de registos em que o aluno se encontrava em atividade física morada a vigorosa. Uma percentagem relativamente similar foi encontrada no grupo que foi submetido a uma abordagem centrada na tática. O grupo submetido a uma abordagem centrada na técnica apresentou o valor mais baixo de registos de atividade física morada a vigorosa.

Avaliação Qualitativa

A Tabela 20 mostra alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos após a intervenção segundo o MEC. As respostas foram categorizadas tendo por base as três dimensões de objetivos do modelo de intervenção pedagógica testado.

Tabela 20- Análise categorial das respostas dadas pelos alunos após a intervenção

Categoria	Exemplos de respostas
Competência em jogo	“Eu considero-me mais competente em jogo, pois consigo perceber o que fazer dentro do campo com e sem bola.” (João, 14 anos, 9º Ano) “Sim, porque consegui melhorar e ultrapassar as minhas dificuldades em relação às três modalidades (futebol, basquetebol e andebol).” (Ana, 14 anos, 9º ano)
Conhecimento sobre o jogo	“O fato de termos de trabalhar em equipa foi importante para o nosso desenvolvimento” (Sandra, 14 anos, 9º Ano) “Aprendi algumas regras que desconhecia principalmente no andebol” (Nuno, 14 anos, 9º Ano)
Entusiasmo dos alunos para a prática desportiva	“O que mais gostei foi de ser capitã de equipa e também de ser fotógrafa” (Joaquina, 14 anos, 9º Ano) “Sempre estive entusiasmado para a Educação Física e continuarei a estar” (Hugo, 14 anos, 8º Ano)

Nota: os nomes apresentados são fictícios.

7.2.1.3- Discussão

A intervenção pedagógica baseada no MEC mostrou melhorias significativas nos scores do índice de tomada de decisão, no índice de eficiência dos skills, no índice das ações de suporte e no envolvimento global em jogo. Confirmou-se que os alunos mais motivados para a Educação Física apresentam igualmente scores do envolvimento global em jogo mais elevados. Os valores do tempo de empenhamento motor reportados na Unidade Didática de JDC-I baseada no MEC são superiores a outros estudos em que utilizaram a abordagem centrada na técnica e na abordagem tática.

Relativamente à performance em jogo (execução das habilidades, decisões táticas no jogo), os resultados alcançados no presente estudo estão em concordância com outros estudos desenvolvidos nas matérias de Voleibol (Mesquita, Farias & Hastie, 2012) e Basquetebol (Graça, Ricardo, & Pinto, 2006; Ricardo, 2005; Ricardo & Graça, 2005). Este quadro de resultados suporta que este tipo de intervenção pedagógica poderá ser rentável no ensino dos JDC-I na Educação Física escolar.

Numa análise qualitativa, e centrando-se nas variações intra-individuais no seio do grupo, verificou-se que alunos menos proficientes numa fase inicial apresentaram melhorias maiores comparativamente aos alunos com maior nível de proficiência

(resultados não apresentados). Estes resultados são também corroborados por Araújo et al. (2016), que confirmaram o fato de alunos com skills mais baixos numa determinada fase do processo de aprendizagem terem melhorias maiores do que os alunos com skills mais elevados. Isto poderá significar que os alunos menos proficientes, integrados em grupos heterogêneos (i.e., com colegas de equipa mais proficientes), acabam por receber um estímulo eficaz às suas necessidades. Contudo, mais investigação é necessária, para perceber o verdadeiro impacto deste tipo de intervenção em alunos com diferentes backgrounds.

Relativamente ao tempo de empenhamento motor, as recomendações internacionais apontam para uma percentagem de tempo ideal na ordem dos 50% de tempo de empenhamento motor (APE, 2008). Isto significa que, os alunos deverão estar em atividade física moderada a vigorosa em pelo menos metade do tempo de aula. Ao compararmos este valor com os resultados alcançados no nosso estudo, constatamos que os nossos valores não atingem estas recomendações. Contudo, se tivermos em consideração os resultados alcançados noutros estudos, utilizando abordagens centradas na técnica e na tática (Malho et al., 2016), podemos concluir que uma unidade didática organizada segundo o MEC apresenta valores superiores. Outro resultado interessante do nosso estudo, é que o tempo de empenhamento motor foi maior nos alunos que apresentam um maior gosto pela Educação Física (resultados não apresentados). Isto significa que os alunos que valorizam e tem um maior gosto por esta disciplina esforçam-se mais nas aulas. Portanto, a manutenção de um clima positivo na aula, poderá influenciar de forma positiva a atitude e o tempo de empenhamento motor na aula.

Relativamente aos resultados qualitativos, concluímos que em termos gerais os alunos que experienciaram esta metodologia sentiram que foi uma mais-valia para a sua formação, e perceberam melhorias a nível da competência em jogo, conhecimento sobre o jogo e ainda no entusiasmo para a prática da atividade física em geral. Concluindo, os resultados do presente estudo suportam que uma intervenção pedagógica baseada no MEC poderá ter resultados positivos na performance dos alunos em jogo (i.e., tomada de decisão, eficiência dos skills e ações de suporte), na motivação para as aulas e no tempo de empenhamento motor. Uma vez que os estudos desenvolvidos sobre o MEC no contexto de ensino nos JDC-I na escola são ainda escassos, mais investigação em diferentes contextos e em diferentes matérias de ensino são necessárias

para melhor perceber o impacto do MEC no processo ensino-aprendizagem da Educação Física.

7.2.2- Balanço da Ação

O primeiro passo que marcou o início da preparação e organização desta ação realizou-se no mês de Novembro de 2017, em que primeiramente decidimos quais os melhores dias para que o evento ocorresse, tendo em consideração possíveis atividades que pudessem acontecer na mesma altura e assim numa potenciar a vinda do maior número de público possível.

Com a decisão dos dias em que a ação iria decorrer, passou-se a uma fase de organização pois a realização de um evento desta magnitude envolve uma preparação bastante grande em vários aspetos, desde a divulgação do mesmo, construção do cartaz do evento, *link* para os formulários de inscrição, divisão das comunicações pelos dias do evento, o coffe break, etc. Para que todos estes aspetos fossem definidos, tivemos para nos ajudar ao longo de todo o processo a Mestre A. Correia que organizou todos os aspetos fundamentais, no mês de Dezembro, através de uma lista de tarefas a realizar ao longo do tempo e a definição de uma pessoa responsável por cada tarefa de modo a que todos os estagiários estivessem envolvidos, havendo assim um nível de trabalho equitativo por todos os elementos e também tendo em consideração o dia de apresentação de cada elemento.

A ação era composta por 5 módulos e abrangiam diversas formas de melhorar a lecionação das aulas de EF, em diferentes matérias e utilizando recursos tecnológicos, como a utilização de pedómetros, a forma de abordar as ARE, o ensino da matéria de voleibol utilizando o smashball, o ensino da ginástica através do MED e abordagens alternativas ao ensino dos JDC-I nas aulas de EF, sendo este último o módulo pelo qual ficámos responsáveis de dinamizar. O nosso módulo teve a particularidade de ser realizado pelo núcleo da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro em parceria com o estagiário H. Andrade que fazia parte do núcleo da escola Francisco Franco. Esta opção recaiu pelo fato do nosso colega ter aplicado o MCJDCI no ensino secundário e assim achámos mais vantajoso rentabilizar o trabalho e reunir esforços para realizar a apresentação do trabalho realizado.

Concomitantemente com a preparação da ação também tínhamos de ter em consideração a execução da nossa apresentação que ficou marcada para o dia 17 de

Março para as 14:00h, tendo como moderador o Professor Doutor J. Prudente, que após o nosso convite prontamente aceitou. Assim sendo, como já referido, o tema da nossa preleção “Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos de Invasão na Educação Física”. Esta apresentação teve como objetivos dar a conhecer o MCJDCI que utilizámos no decorrer do 1º período, apresentar a investigação que foi feita no âmbito do estágio pedagógico da UMa e por fim explorar as potencialidades e limitações que uma UD utilizando esta metodologia poderá trazer. A nossa apresentação dividiu-se em 3 partes onde primeiramente dar a conhecer em que consistia o MEC, seguidamente apresentámos todo o trabalho efetuado ao longo da nossa intervenção tanto na Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro como na Escola Francisco Franco e, por fim, dar a conhecer todos os resultados obtidos após a nossa intervenção. Estes resultados tiveram o enfoque na avaliação da performance dos alunos, o seu nível de motivação para as aulas de EF e dados relativos ao tempo de empenhamento motor no desenrolar das aulas. Algo que fazia parte de um dos pontos da metodologia utilizada, foi a construção do dossier de equipa, em que achámos interessante mostrar um exemplo de um dos dossiers feitos para que a plateia presente tivesse uma noção mais realista do que se passava nas aulas e o investimento feito para a sua realização.

Fazendo primeiramente um balanço geral sobre toda a ação acho que todos os núcleos de estágio cumpriram os requisitos pedidos para um evento desta craveira, onde realçamos o excelente funcionamento como grupo e o rigor com que desempenhámos as funções atribuídas. Todo o processo feito teve uma lógica inerente de modo a que os colegas que fossem realizar as apresentações não tivessem de arcar com funções suplementares, sendo esse um grande ponto positivo da organização e da boa relação existente entre todos. Outro aspeto a destacar, e que foi elogiado por todos os convidados, foi a preparação do coffe-breack, que apesar de ter existido a ajuda de todos teve como principal destaque a colega S. Neves que foi a grande dinamizadora e responsável por este momento da ação. Relativamente à qualidade das apresentações penso que todos estivemos bem e procurámos tornar a nossa ação o mais abrangente possível de modo a que o interesse sobre a mesma alcança-se o maior número de pessoas. Neste aspeto consideramos que, de um modo geral, fornecemos uma formação de qualidade para todos os que tiveram a oportunidade de marcar presença em ambos os dias da nossa ação.

Relativamente ao módulo por nós apresentado, consideramos que a nossa apresentação foi bem conseguida, onde conseguimos estar seguros daquilo que

estávamos a dizer e transmitimos as nossas ideias de forma clara e objetiva. Algo que nos mostrou isso foi a boa aceitação que os presentes tiveram e que propiciou a que fossem feitas algumas questões após a preleção. Das várias questões a apreciações feitas existiram duas intervenções que para nós se destacaram das demais. A primeira foi feita pelo Professor Doutor Amândio Graça da Universidade do Porto que nos elogiou por todo o trabalho realizado e nos colocou algumas questões sobre as sensações que nós professores tivemos com a aplicação deste modelo e que dificuldades sentimos ao longo do processo. A segunda foi feita por uma professora que mostrou-se muito interessado pelo nosso trabalho e realizou um paralelismo com o Desporto Escolar que fez despoletar de um debate pertinente sobre este aspeto.

Falando agora da nossa perceção do trabalho realizado, consideramos que o desafio foi superado, apesar de algum nervosismo por estarmos diante de uma plateia com elevado grau de experiência. Com o evoluir da apresentação fomos ficando cada vez mais relaxados e confiantes, sendo capazes de responder de forma clara às questões que iam sendo colocadas pelos presentes. Algo interessante é realizar uma comparação com a ACPI, onde apesar de termos uma plateia menor, não estávamos tão confiantes e tão bem preparados como na coletiva. Algo também muito positivo foi a relação de amizade existente entre os três preletores que foi um fator importante para a qualidade e a dinâmica criada ao longo da apresentação.

Concluindo, após todo o nosso trabalho considerámos que estivemos ao nível das expetativas criadas, onde tivemos ao longo dos dois dias uma plateia com um número considerável de pessoas e demos uma demonstração da qualidade do nosso curso através das intervenções feitas pelos diferentes núcleos. Consideramos que os aspetos menos positivos que existiram foram rapidamente retificados e na ACPC imperou a partilha de ideia e experiências, a excelência da organização e o objetivo comum de valorizar a EF e encontrar novas alternativas para potenciar o alcançar desta finalidade partilhada por todos os presentes, algo que fundamenta um dos objetivos propostos pelo Mestrado na compreensão e valorização do papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular.

8- Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem, na sua generalidade, apresenta-se como um procedimento complexo e não linear, sofrendo da influência de várias variáveis que são particulares do contexto onde ocorrem, consubstanciando-se numa vasta panóplia de desafios para o exercício da função docente. É neste sentido que se torna fundamental que os futuros professores tenham a oportunidade de experienciar um processo de formação em contexto real, e de um tempo que fomente a análise, a construção, a produção, a reflexão e a reconstrução do seu próprio conhecimento. Só através deste processo cíclico será possível encontrar um significado para todos os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do seu percurso de formação.

Ser professor é muito mais do que “armazenar” conhecimentos científicos e teóricos adquiridos ao longo da formação inicial. É importante que o professor não seja meramente um transmissor de conhecimentos programados. Com isto não estamos a dizer que todo o conhecimento embebido ao longo da Licenciatura e do Mestrado sejam inconsequentes, bem pelo contrário, são fundamentais como suporte teórico que fundamentam toda ação realizada ao longo do processo. Devemos constantemente procurar ir mais além, olhando para o aluno como principal beneficiário e potenciar o seu desenvolvimento integral, de modo a responder às exigências que a sociedade atual proporciona. Por conseguinte, devemos fomentar uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, fomentando o ganho de várias competências fundamentais para tornarem-se mais autónomos, proativos, reflexivos, capazes de tomar decisões e de adaptar-se a diversos contextos.

A realização deste relatório teve por propósito descrever, fundamentar e refletir todas as opções metodológicas e didáticas dinamizadas durante o EP que se desenrolou na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo de 2017/2018. Como referido ao longo do texto, somos da opinião que o momento de estágio acarreta uma grande exigência e responsabilidade mas que possibilita o ganho de várias competências que são basilares na formação docente. Ao entrar numa etapa desconhecida, o estagiário é invadido por uma constante vaga de desafios diários que se caracterizam fundamentalmente pelo desenvolvimento de várias capacidades, entre as quais de esforço, de dedicação, de prazer, de resiliência e de adaptação.

Neste capítulo do relatório tentaremos, da forma mais clara possível, referir as mudanças e desafios mais significativos que tivemos ao longo do estágio. Esta etapa é marcada por algum nervosismo inicial e onde surgem várias questões internas sobre a nossa própria capacidade de conseguir superar os desafios que possam aparecer, visto que estamos perante a primeira experiência como docentes. Adicionalmente, o fato de estarmos a ser observados constantemente e a passar por um processo de avaliação, leva a um perfeccionismo na realização das tarefas constante, algo que com o evoluir do tempo rapidamente verificámos que seria uma mera utopia numa fase tão embrionária do nosso percurso profissional.

No que às aulas diz respeito, inicialmente estávamos demasiado presos ao plano de aula, onde procurávamos cumprir com todos os exercícios e todos os tempos definidos para cada um deles. É interessante sublinhar a evolução que existiu neste aspeto, em que o plano passou a ter a plasticidade necessária para a realidade em que nos encontramos. Nem sempre os exercícios planeados decorreram como o pretendido e foi necessário, muitas vezes, criar adaptações e mudanças para outros exercícios mais rentáveis, tendo em consideração os objetivos delineados, assim como, as necessidades dos alunos. Portanto, esta flexibilidade e capacidade de adaptação a situações adversas, foi um dos aspectos que conseguimos desenvolver mais ao longo desta etapa. Outro aspeto no qual tínhamos algum receio e dificuldade prendia-se com a comunicação para com os alunos. No nosso entendimento, e com a ajuda dos orientadores, identificamos uma clara melhoria neste aspeto onde as nossas intervenções passaram a ser mais claras e assertivas o que possibilitava uma melhor rentabilização da aula.

Como referido anteriormente, e baseado no que foi transmitido ao longo da formação académica, um dos grandes cuidados foi o de permitir com que o aluno fosse o ator principal no seu processo de ensino-aprendizagem, colocando de parte a simples transmissão e reprodução dos conhecimentos. O professor para além das suas competências teóricas deve ter também em consideração a componente afetiva, no relacionamento com os alunos, conhecer e compreender as dificuldades de cada um e ir ao encontro das suas motivações e interesses. No nosso entendimento, estes são aspetos fundamentais que vão contribuir para um bom clima de aula e potenciar o gosto e o ganho de aprendizagens por parte dos alunos. Contudo, sabemos que nem sempre é possível agradar a todos e, no nosso caso particular, apesar de possuímos uma turma que na sua generalidade se encontrava motivada para as aulas de EF, havia um pequeno grupo composto por 6 ou 7 alunos que não se mostravam interessados por esta

disciplina. Este foi, efetivamente, um dos grandes desafios com o qual nos deparamos: como conseguir motivar estes alunos? Apesar de todos os esforços feitos, e de todas as estratégias pedagógicas colocadas em ação, consideramos que esta missão não foi plenamente conseguida. Contudo, julgamos que com a introdução de diferentes modelos de ensino nas aulas como o MEC e o MED, conseguimos um maior empenho e inclusão destes alunos menos motivados. Isto ocorreu, na nossa opinião, pela valorização de outros aspetos que não só o desempenho físico, como o respeito, a entajuda, a cooperação e a comunicação, promovendo assim um papel mais ativo dos alunos no projeto educativo (ver Anexo 21).

Todas as atividades realizadas tendo por base as linhas programáticas que orientavam o EP gravitaram em torno da prática letiva, pois achámos que seria mais coerente aproveitar o que foi realizado de modo a o tornar robusto e fundamentado cientificamente. Um exemplo que facilmente pode ser dado é a ligação feita entre as ações científico-pedagógicas individual e coletiva com aquilo que foi realizado na leção das aulas de JDC-I. Esta intervenção e investigação feita em contexto pedagógico vai ao encontro de um dos objetivos de aprendizagem que o Mestrado nos propõe, possibilitando o ganho aprofundado de conhecimentos e experienciar como lidar com problemas complexos e encontrar as soluções mais adequadas em questões relacionadas com a avaliação na EF.

Outro ganho considerável que tivemos a possibilidade de adquirir prende-se com o contexto onde o núcleo de estágio da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro desenvolveu o seu processo de Estágio. Numa escola onde os recursos materiais e espaciais não são os melhores, principalmente nos dias de chuva, fez com que a capacidade de adaptação e resolução de problemas fosse uma constante. Não queremos com este fato querer encontrar desculpas para algum dos insucessos encontrados mas sim, pelo contrário, evidenciar o ganho de várias competências através desta situação que não invalida realizar um trabalho de qualidade com poucos recursos. Contrastando com a deficiência de recursos espaciais disponíveis emerge a qualidade dos recursos humanos da escola, onde o grupo de EF esteve sempre disponível para ajudar, principalmente com a cedência de espaços, que ajudou e muito a que os objetivos propostos fossem alcançados. Neste seguimento, também é de salientar todo o Departamento de EF da UMa que nos facultou todas as ferramentas e meios necessários para responder da melhor forma aos desafios encontrados.

A experiência fornecida pelo EP foi, sem dúvida, uma das etapas mais importantes e marcantes não só da nossa formação acadêmica e profissional como também pessoal. Para além de todo o processo reflexivo pedido com base na aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos e da necessidade natural desta etapa inerente ao ciclo de planear, intervir e avaliar que são uma constante de todo o processo, fica também vincado as relações que se estabeleceram com todos os intervenientes do núcleo de estágio que com certeza permitiram que esta etapa de formação fosse ainda mais proveitosa e autêntica.

9- Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Editora Col Cidine;
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML;
- Araújo, C. (2013). *Ginástica Manual de Ajudas*. Porto: Porto Editora;
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.);
- Association for Physical Education (APE) (2008). Health position paper. *Physical Education Matters*, 3(2), 8-12;
- Baffi, M. (2002). O planeamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis;
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições;
- Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.67-91). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física;
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte;
- Boavista, M. (2010). O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. U.L. H.T. Lisboa: Instituto de Educação;

- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8;
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. FMH;
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10 (11), 135-151;
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para a organização do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, 10 (10), 49-62;
- Costa, A., Macías, C., Faro, C. & Mattos, L. (2016). Ginástica na Escola: Por Onde Ela Anda Professor? *Conexões*, 4 (14), 76-96;
- Daolio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciências E Movimento*, 10 (4), 99-103. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/download/478/503>;
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. *Repositório Científico da Universidade de Évora*. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>;
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra;
- Garcia, R. (2005). Políticas educativas e sociais no desporto. *Congresso do desporto – Um compromisso nacional*. Porto;

- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A., Oliveira, J. (eds). *O ensino dos Jogos Desportivos*. CEJD/FCDEF-UP, pp. 11-25, Porto, Portugal;
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 19-27. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2373/1070>;
- Garganta, J., Gréhaigne, J. (1999). Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? *Movimento V (ESEF/UFRGS)*, 40-50. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2457>;
- Gisi, M. et al. (2000). Organização e planeamento de estágios. *Revista Diálogo Educacional*, 1 (2), 1-170;
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Gouveia, E., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação dos Alunos do 3.º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves. *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira;
- Graça, A. & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar*. (pp. 9-54). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto;
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421;
- Graça, A., & Oliveira, J. (1998). *O ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física;
- Graça, A., et.al (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos apresentada em "II Congreso Ibérico de Baloncesto", Cáceres;
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico.

- In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan;
- Hadji, C., Meirieu, P., Ferreira, J. L., & Cláudio, J. (1994). *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora;
- Institute of Medicine (IM) (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington DC: The National Academies Press;
- Kaufmann, A. M. (2002). Interscholastic sports participation as a predictor of academic success for high school students. Tese de Doutorado apresentado à Universidade de Wisconsin;
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortês;
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1 (2), 54 – 65;
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores;
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo;
- Lovatto, L., & Galatti, R. (2007). Pedagogia de esporte e jogos esportivos coletivos: das teorias gerais para a iniciação esportiva em basquetebol. *Revista Movimento & Percepção*, 8, 268-277;
- Malho, H. (2017). Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Drº Eduardo Brazão de Castro. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade da Madeira, Funchal;
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*. 6, 57-69;

- Mesquita, I. (1992). *Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situações de treino e competição*. Porto: FCDEFUP;
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições;
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18 (2), 205-219;
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York: Routledge;
- Miller, A., Christensen, E., Eather, E., Gray, S., Sproule, J., Keay, J., & Lubans, D. (2016). Can physical education and physical activity outcomes be developed simultaneously using a game-centered approach. *European Physical Education Review*, DOI: 10.1177/1356336X15594548;
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3o Ciclo (Reajustamento). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação;
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Human Kinetics;
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora;
- Oliveira, V., & Paes, R. (2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos esportivos coletivos. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 10. Disponível em: www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm;
- 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*, 17 (2), 231-243;

- Paes, R. (2001). *Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental*. Canoas: Ed. ULBRA;
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied*;
- Parra, N. (1972). Planejamento de currículo. *Revista Nova Escola*. 5;
- Pereira, P. (2008). Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa;
- Plano Anual de Escola. (2017-2018). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=9R74s2nRwLk%3d&tabid=5147&mid=9516>;
- Projeto Educativo de Escola. (2014-2018). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LLCBI7g7Q-w%3d&tabid=5147&mid=9516>;
- Regulamento Interno. (2013). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Disponível em: http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7rS_1gQO5L8%3d&tabid=5147&mid=9516;
- Reis, F. A. G. (1999). Avaliação do Desempenho e Identidade Profissional Docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto;
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora;
- Ricardo, V. (2005). Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Porto, Porto;
- Ricardo, V., & Graça, A. (2005). Novas estratégias de Ensino do jogo de basquetebol: Estudo experimental em alunos do 9º ano de escolaridade. In R. Martinez de Santos, L. M. Sautu & M. Fuentes (Eds.), *III Congreso Ibérico de Baloncesto*


- Vitoria-Gasteiz, 1,2 y 3 de diciembre de 2005: Libro de actas (CD-ROM, pp. 203-2016). Vitoria: Avafiep-Fiepzaleak;
- Rink, J. (1993). Effective instruction in physical education. In S. J. Silverman, & C. D. Ennis (Eds.). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Human Kinetics;
- Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: ME/IE;
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH;
- Santos, R., Mendes, R., Dias, G. & Coelho, M. (2016). Avaliação da performance em jogos desportivos - GPAI E TSAP. *Conexões*, 14 (2), 137-157;
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH;
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ense ar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones;
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Silva, D. D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O voleibol nas aulas de Educação Física: o jogo do “Smashball”. *Problemáticas da educação física II*, pp. 196-203;
- Silva, S., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, E., Alves, R (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à Abordagem Tática: o Exemplo do Smashball. *Problemáticas da Educação Física III*. Universidade da Madeira. In H. Lopes, E.R. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, & R. Alves. (Eds). *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*, pp. 231-255. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2;
- Simões, J. (2014). A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/728/1/DoutoramentoJoanaSim%20%20B5es.pdf>;


- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Problemáticas da Educação Física I*. pp. 17-22. Funchal: Universidade da Madeira;
- Teoldo, I. ; Greco, P.J. ; Mesquita, I. ; Graça, A. ; Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77;
- Vieira, A., Barreto, S., Marques, G., Gouveia, E., Carvalho, J., Fernandes, G., & Rodrigues, A. (2018). Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação. *Problemáticas da Educação Física III*. Universidade da Madeira. In H. Lopes, E.R. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, & R. Alves. (Eds). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*, pp. 258-268. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2;
- Vieira, C. (2012). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/496/1/MestradoCI%C3%A1udioVieira.pdf>;
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J. & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista da SCPD*. 5, 43-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270215338_Os_Desportos_de_Combate_Enquanto_Meio_de_Transformacao_do_Homem;


10- Anexos


Plano Anual 2017-2018


	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S.	D.	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S.	D.	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S.	D.	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S.	D.	2ª	3ª							
SETEMBRO					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29				
OUTUBRO							1	2	3	4	F	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
NOVEMBRO			F	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
DEZEMBRO					F	2	3	4	5	6	7	F	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	N	26	27	28	29	30	31		
JANEIRO	F	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
FEVEREIRO				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	C	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28						
MARÇO				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	F	31			
ABRIL							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	F	26	27	28	29	30	
MAIO		F	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	F					
JUNHO					1	2	3	4	5	6	7	8	9	F	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			


 JDC-I


 Avaliações Iniciais


 Férias de Natal

 Ginástica

 Voleibol

 Férias da Páscoa

 Carnaval

 Unidade Politémica

Anexo 2- Exemplo de uma Unidade Didática

Caraterização da Matéria

As primeiras formas e registos dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), remontam para o início do séc. XIX, em tradições antigas que as sociedades primitivas praticavam. Eram conhecidos como os Jogos de bola que faziam parte do património cultural de cada civilização.

Garganta (1998) considera que os “JDC ocupam um lugar importante no quadro da cultura desportiva contemporânea, dado que, na sua expressão multitudinária, não são apenas um espetáculo desportivo, mas também um meio de educação física e desportiva e um campo de aplicação da ciência”. Este autor enfatiza a génese dos JDC como “o confronto entre duas formações, duas equipas, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo e se movimentam, com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as sucessivas configurações que o jogo vai experimentando resultam da forma como ambas as equipas geram as relações de cooperação e oposição em função do objetivo do jogo”.

Para melhor poder esclarecer este conceito e de acordo com Bayer, os JDC estão agrupados numa única categoria pelo fato de todas possuírem seis invariantes: uma bola ou objeto de jogável, um espaço de jogo, companheiros com os quais se joga, adversários, um alvo a atacar (e outro alvo a defender) e regras específicas de funcionamento (Daolio, 2002). Teodorescu citado por Garganta (1999) caracteriza “os JDC entre outros fatores, pela aciclicidade técnica, por solicitações e efeitos cumulativos morfológico-funcionais e motores e por uma grande participação psíquica.” No modelo Taxonómico perspetivado por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) as modalidades como o Futebol, Andebol e Basquetebol abordados nesta Unidade Didática estão inseridas na categoria dos desportos coletivos solicitando um conjunto de comportamentos “onde é privilegiado a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando, portanto, o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações”. Neste modelo os objetivos são convencionados existindo a possibilidade de manipular um conjunto de variáveis que podem ser úteis para o alcançar dos objetivos pretendidos.

Os Jogos Desportivos assumem um lugar de destaque na disciplina de Educação Física em diversos países do mundo, pelo potencial educativo que implementam no aluno, tanto a nível moral, social e cultural, promove o sentimento de prazer inerente à sua prática e até mesmo do valor próprio que representa (Graça & Mesquita, 2013). Para Lovatto e Galatti (2007), os Jogos Desportivos Coletivos, quando são ensinados adequadamente, contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, facultando a aprendizagem e aperfeiçoamento de competências tático-técnicas, cognitivas e socioafetivas, através de reflexões a respeito de aspetos como cooperação, convivência, participação, inclusão, solidariedade, autonomia, entre outros (Oliveira & Paes, 2004). A aprendizagem dos JDC na escola, deve privilegiar o modo como fazemos (técnica) e as razões para o fazermos (tática), ou seja, proceder à desmontagem e remontagem dos gestos técnicos básicos, efetuando o seu transfere para as situações de jogo.

Na mesma linha de pensamento Paes (2001) acredita que as experiências práticas em situações de jogo seriam uma possibilidade de ensino, tendo por base a pedagogia do desporto, visto que podem proporcionar aos alunos diversos conhecimentos e aprendizagens dos fundamentos básicos nas modalidades coletivas, fazendo crescer a motivação, os seus interesses e o gosto pela prática desportiva, e numa consequência de melhorar a qualidade de vida dos alunos. Galatti (2006) reforça o que foi dito anteriormente, afirmando que as situações de jogo, se aproximam às características reais do jogo, podendo ser utilizadas regras mais simples, com variação no número de jogadores e alterações no espaço do jogo.

Abordando os jogos desportivos coletivos de invasão, nomeadamente, o futebol, o basquetebol e o andebol, ocupam um lugar de destaque no desporto, visto que são as modalidades que atraem mais adeptos, sendo que todos eles necessitam de uma bola para jogar e nós podemos invadir o meio campo da equipa adversária. Estes jogos, pela riqueza de situações que possibilitam, constituem um meio formativo, meio esse que através da sua prática conduz desenvolvimento de competências em vários planos, destacando-se ao nível tático-cognitivo, o técnico e o sócio-afetivo (Mesquita, 1992).

Para Garganta (1995), os desportos de invasão assumem um carácter mais complexo, visto que apresentam situações de imprevisibilidade, de instabilidade e de adaptações constantes, o que irá obrigar ao aluno a ter uma maior capacidade de tomada de decisão para os problemas que lhes são impostos nas diversas situações.

Caraterização dos Recursos

Para um bom planeamento é essencial que sejam identificados e caraterizados os recursos à disposição, só desta forma é possível atingir os objetivos e fins pretendidos. Sendo assim, vou proceder à caraterização dos recursos humanos, temporais e materiais.

Recursos Humanos

Os recursos humanos são fundamentais para uma boa orientação e coordenação de todo o processo, seja em que área for. Neste caso temos disponível 1 professor orientador, 2 professores estagiários e 1 funcionário responsável pela arrecadação onde esta guardado o material. Em termos de alunos, a turma por mim lecionada é constituída por 23 alunos.

Recursos Temporais

Esta unidade didática de JDC-I está programada para o 1º período, iniciando no dia 18 de Setembro e tendo o seu término no dia 14 de Dezembro, sendo que para tal estão previstos 38 blocos de 45 minutos.

Recursos Espaciais

No que diz respeito aos espaços disponíveis para a concretização desta unidade didática existe o Polidesportivo. Por norma da escola é feita uma rotação a meio de cada período, no entanto como era desejável abordar o JDC-I no 1º período, sem interrupções, foi conseguido negociar com os outros colegas professores de disciplina que cederam o Polidesportivo no 1º período, sendo que nas aulas de 90 minutos possuí o campo na totalidade, e nas aulas de 45 minutos tinha metade do campo disponível. Nos dias de chuva temos disponível a biblioteca, salas de computadores, sala multidisciplinar como também alguma sala de aula que esteja livre.

Recursos Materiais

É importante saber com que recursos materiais contamos antes de iniciar uma Unidade Didática para podermos planear as aulas da forma mais adequada consoante a realidade que temos pela frente, como tal, a seguinte tabela diz respeito ao material que a escola tem disponível para a leção desta matéria de ensino.

	Futebol	Andebol	Basquetebol
Polidesportivo	2 balizas grandes, 5 balizas pequenas, 25 bolas de futebol, 25 coletes, 40 cones	2 balizas grandes, 25 bolas de andebol, 25 coletes, 40 cones	6 cestos, 25 bolas de basquetebol, 25 coletes, 40 cones

Conteúdos Programáticos

Futebol - 9.º ANO - Parte do Nível Avançado

O aluno:

- 1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, e aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que permitam a sua melhoria.
- 2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.
- 3 - Adequa a sua actuação quer como jogador, quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e ao modo de execução das principais acções técnico-tácticas e às regras do jogo.
- 4 - Em situação de jogo 7 x 7 ou 11 x 11:

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

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

4.1.2 - Remata, se conseguir posição vantajosa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 - Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, os padrões técnicos das acções: a) recepção e controlo da bola, b) remate, c) remate de cabeça, d) condução da bola, e) drible, f) passe, g) finta, h) desmarcação, i) marcação, j) pressão, l) intercepção e m) desarme.

Basquetebol - 9.º ANO - Parte do Nível Avançado

O aluno:

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

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

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

4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objectivo do jogo o mais rápido possível:

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

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

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

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

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

4.1.3 - Explora situações de 3 x 2 ou 2 x 1, conjugando as suas acções com a dos companheiros para uma finalização rápida, optando por passe ou drible

consoante a posição dos defesas e utilizando a técnica de lançamento mais adequada à situação.

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

4.2.1 - Sem posse de bola, conforme a posição dos companheiros e dos defesas e segundo o critério de maior ofensividade, desmarca-se abrindo linhas de passe:

- Nos espaços aclarados pelas movimentações dos companheiros,
- Em corte, para a bola ou para o cesto,
- Aclarando em movimento rápido.

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

4.2.2.1 - Desenquadra o seu adversário directo (1 x 1) para finalizar e, na impossibilidade de o fazer, mantém o drible ou passa a um companheiro em corte em posição mais ofensiva.

4.2.2.2 - Se a penetração em drible é interrompida pela acção de um defesa, e não tem condições favoráveis ao lançamento, passa rápido e oportunamente a um companheiro.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Andebol - 9º ANO – Conclusão do Nível Elementar

O aluno:

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

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

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas

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

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

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

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

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

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

Cronograma de Conteúdos

<i>Calendarização 1º Período</i>				
Data	Duração	Conteúdos	Local	Matéria
18/set	90'	Apresentação, questionários	Sala 300	Apresentação
20/set	45'	Avaliação inicial, questionários de motivação	Campo C1	JDC
25/set	90'	Ava. Aptidão Física	Campo C1	Ava. Física
27/set	45'	Avaliação Inicial, questionários cognitivos	Campo C1	JDC
02/out	90'	Trabalho preparação dos alunos (Posse bola, penetrar defesa)	Campo C1	JDC
04/out	45'	Trabalho preparação dos alunos (Transi. Def/ata)	Campo C1	JDC
09/out	90'	Trabalho de preparação dos alunos (Defe. Espaço e alvo)	Campo C1	JDC
11/out	45'	Trabalho preparação dos alunos (Ganhar a bola)	Campo C1	JDC
19/out	45'	Treino de equipas	Campo C1	JDC
23/out	90'	1º Jornada- Andebol	Campo C1	JDC
26/out	45'	Treino de equipas	Campo C1	JDC
30/out	90'	Treino	Campo C1	JDC
02/nov	45'	Treino	Campo C1	JDC
06/nov	90'	2ª jornada- Basquetebol	Campo C1	JDC
09/nov	45'	Treino	Campo C1	JDC
13/nov	90'	Treino	Campo C1	JDC
16/nov	45'	Treino	Campo C1	JDC
20/nov	90'	3ª Jornada- Futebol	Campo C1	JDC
23/nov	45'	Aula com chuva- Sala de aula	Sala 300	JDC
27/nov	90'	Treino preparação para Evento Culminante	Campo C1	JDC
30/nov	45'	Avaliação Final Basquetebol, preenchimento dos questionários de motivação para a EF	Campo C1	JDC
04/dez	90'	Avaliação Inicial Ginástica	Ginásio	Ginástica
07/dez	90'	Avaliação inicial Voleibol e Avaliação Final Futebol	Campo C1	JDC

11/dez	90'	Teste Teórico e preparação para o Evento Culminante	Sala	JDC
12/dez	180'	Evento Culminante	Campo C1	JDC
14/dez	45'	Dia do Futebol	Campo Andorinha	Futebol

Avaliação Inicial JDC-I

Oliveira e Graça (1995) destacam que o jogo deve ser o ponto de referência para uma adequada intervenção do professor no ensino do basquetebol. O mesmo aplica-se ao futebol e andebol, visto que são modalidades que fazem parte dos JDCI, onde a compreensão do jogo é semelhante.

De modo a realizar a avaliação inicial, coloquei os alunos em situação de jogo formal na modalidade de futebol (5x5) e basquetebol (5x5) e filmei essas situações de jogo. Após ter filmado essas situações de jogo, procedi à avaliação dos alunos com recurso ao instrumento de observação “GPAI” - *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin, Mitchell e Griffin, 2013) (Anexo 1) Que é um instrumento desenvolvido para avaliar comportamentos associados ao desempenho do jogo, sobretudo os de carácter tático, mas também as habilidades que o jogador apresenta na resolução dos problemas táticos. Santos et al. (2016) referem que é um instrumento flexível, e pode ser usado para avaliar o desempenho real dos jogadores através da observação direta, mas também com recurso ao vídeo (observação indireta).

O GPAI surge no âmbito do TGfU, pois este modelo estabelece como essencial o ensino de habilidades técnicas para que se desenvolva a consciência tática, dando destaque ao conhecimento tático e à tomada de decisão, e é neste âmbito que o GPAI surge para avaliar o comportamento da performance em jogo, relativamente aos conhecimentos e habilidades do jogador para resolver problemas táticos. Sendo assim, importa referir que o GPAI permite ao professor aferir quatro índices: de tomada de decisão, de execução das habilidades, de ações de apoio, de envolvimento no jogo e finalmente aferir a performance em jogo. Também Graça e Mesquita (2015) são defensores do GPAI ao referirem que através deste instrumento “a avaliação do ensino dos jogos deixou de estar dependente dos testes de habilidades e passou a contar com indicadores relativos ao desempenho efetivo no jogo, contemplando não apenas a

execução contextualizada das habilidades, mas também a tomada de decisão, o posicionamento em campo, as ações sem bola no ataque e na defesa".

Uma vez que este instrumento é exaustivo e complexo, não nos permitindo ter dados rápidos e concretos do nível inicial dos alunos, de modo a contornar esta contrariedade decidimos recorrer à sistematização dos níveis de domínio de jogo (Anexo 2) elaborados por Garganta (1995), pois acreditamos que seguia a mesma linha orientadora do GPAI. Este instrumento elaborado por Garganta (1995) contempla 4 domínios: Ocupação do espaço, Progressão no Terreno, Domínio de Bola, Ações de Cooperação. Cada um destes domínios pode ser avaliado em 4 níveis: Jogo Espontâneo (N1), Jogo Intencional (N2), Jogo Estruturado (N3) e Jogo Elaborado (N4). Assim, cada aluno iria obter no mínimo uma pontuação de 4 valores e de 16 no máximo, e é partir destes níveis que procedemos a uma sistematização de modo a fazer um paralelo entre este instrumento e os níveis do PNEF, assim: os alunos que se inserissem entre os níveis 4-8 estavam no nível **introdutório**, 9-12 corresponde ao nível **elementar**, por sua vez o intervalo 13-16 é correspondente ao nível **avançado**.

Avaliação Inicia de JDC-I			
	Introdutório	Elementar	Avançado
º	2,3,6,8,16,17,18,19,21,23	1,4,5,7,14,22	9,10,11,12,13,15,20

Avaliação Formativa Contínua

A avaliação formativa deve ser contínua e sistemática, e permite ao professor, aluno e encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, tendo por vista o ajustamento dos processos e estratégias. Hadji (2001) refere que a avaliação formativa se situa no centro da ação da formação, e proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. (Anexo 4)

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é um juízo global que leva à tomada de decisão sobre a classificação na disciplina (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho do Ministério de

Educação). É uma ferramenta que auxilia o professor, e ao mesmo tempo contribui para classificar o aluno com um resultado de toda a sua aprendizagem, durante todo o processo, em determinada disciplina. (Anexo 5)

Parâmetros de Avaliação

Domínios	Parâmetros
Motor	(70%) 60% Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério + 10% Cumprimento de Funções no MED
Cognitivo	(10%) Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos
Sócia afetivo	(20%) Responsabilidade, Autonomia, Intervenção e Sociabilidade

Estratégias Didático-Pedagógicas

Estratégias Gerais

Para lecionar a matéria de JDCI, foi adotado o “Modelo de Competência nos Jogos de Invasão”. Antes de caracterizar este modelo, é necessário realizar uma breve caracterização do que é o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Ensino dos jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGFU*). O MED foi desenvolvido por Siedentop em 1994, sendo um modelo curricular coerente que permite a renovação do ensino dos jogos na escola, potencializando o seu caráter educativo.

Segundo o seu criador, no ano em que foi idealizado, o modelo procura proporcionar uma experiência desportiva autêntica, através da criação de um contexto desportivo nas aulas de Educação Física, sendo o grande propósito deste modelo tornar o aluno competente, culto e entusiasta a nível desportivo. O MED possui uma estrutura própria, sendo que as unidades didáticas são substituídas pelas épocas desportivas, onde é criado um contexto desportivo que é envolvido pela filiação, competição formal, registos estatísticos, festividade, e evento culminante. Neste modelo cada aluno desempenha um papel específico, contribuindo para o sucesso das aulas e da sua equipa, o que significa que os alunos além de serem jogadores também desempenham outros papéis. Importa referir que este modelo enfatiza o fair-play, e é por isso que ao longo da

toda a época há uma pontuação para o fair-play em separado, que se reflete na classificação final da equipa.



O Modelo de ensino dos jogos para compreensão, também conhecido como Teaching Games for Understanding (TGfU) foi idealizado por Bunker e Thorpe em 1982. Segundo Graça et.al (2003) este modelo pretende transmitir a atenção dedicada ao desenvolvimento das habilidades para o desenvolvimento da capacidade de jogo, subordinando assim o ensino da técnica à compreensão tática do jogo. Este modelo parte do pressuposto que as situações ou circunstâncias de jogo devem ser introduzidas antes, e a partir daí assegurar que as habilidades sejam ensinadas de forma contextualizada.

Segundo Bunker e Thorpe (1982) o ensino dos jogos neste modelo deve respeitar algumas fases, que constituem o processo de ensino e aprendizagem (Figura 2).



Numa primeira fase é feita uma apresentação de formas modificada do jogo, adequadas à idade e nível dos alunos (área de jogo adaptada, número de jogadores, material, e regras básicas de jogo). O objetivo é colocar aos alunos problemas de jogo que desafiam a sua capacidade de compreender e atuar no jogo. No que diz respeito à segunda fase, os mesmos autores referem que esta contempla a apreciação das regras do jogo e do efeito que a introdução ou alteração de regras exerce na forma como se pontua. A fase seguinte, diz respeito à tomada de consciência dos problemas táticos do jogo. Seguidamente, os alunos avançam para a contextualização da tomada de decisão, ou seja, devem saber o que fazer e como fazer, sendo colocada à prova a capacidade de leitura e interpretação do jogo, tendo por base os princípios táticos anteriormente abordados. A quinta fase está relacionada com o objetivo de dominar as habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos. A última fase destaca a performance, e consolidação da qualidade de jogo. Segundo Graça (2003), este modelo é uma abordagem construtivista, colocando o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens.

Já o modelo de competência nos jogos de invasão foi desenvolvido por Benny Mertens e Eliane Munsch na Bélgica no ano de 1990 e pode ser visto como um híbrido do MED e do TGfU (Graça et al., 2003). Segundo os mesmos autores foi concebido de modo a permitir aos alunos que aprendam a participar com sucesso em formas modificadas de JDC-I e também desempenhar vários papéis na organização da prática desportiva, destacando assim duas competências: a competência como jogador e a competência nas funções de orientação.

No que diz respeito às competências como jogador, este modelo procura apelar à interação sócia afetiva, cognitiva e motora, de modo a desenvolver o trabalho em equipa, a capacidade de identificar a informação relevante no jogo de modo a tomar decisões adequadas e ainda a perspicácia de executar corretamente as soluções escolhidas.

Em relação às funções de apoio e orientação, este modelo pretende que os alunos consigam de evoluir o seu desempenho na execução de outros papéis (árbitros, marcador de pontos, treinador adjunto). Com isto, os alunos desenvolvem a sua autonomia e responsabilidade, autorregulando também a sua aprendizagem. Para os alunos desempenharem certos papéis é necessário que adquiram alguns conhecimentos. É importante que os papéis atribuídos aos alunos vão ao encontro das suas

possibilidades, sendo que cabe ao professor ajustar os papéis aos alunos. Os alunos ao longo deste processo devem sentir-se desafiados e nunca ameaçados.

Este modelo tem em comum com o TGfU vários aspetos: a escolha de formas modificadas de jogo conforme as capacidades dos alunos, confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo, introdução do ensino 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 (Graça e Mesquita, 2013). Relativamente ao MED, são vários os aspetos que lhes interligam: a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, preservação da autenticidade dos jogos, valoriza a criação de um contexto desportivo autêntico, o treino, a competição, o fair-play, o carácter festivo, e o desempenhar de vários papéis (Graça e Mesquita, 2013)

Estratégias Específicas

Uma vez que adotamos o Modelo de Competência, foi necessário dividir a turma em três equipas. Para procedermos à divisão das equipas procuramos que fossem homogéneas entre si e heterogéneas dentro delas. Para isto, foi necessária a ajuda da professora cooperante, pois já tinha um maior conhecimento da turma e do nível dos alunos. Após as equipas estarem idealizadas, demos início aquilo que é a verdadeira essência do Modelo de Competência, onde colocamos as equipas a treinarem de forma autónoma, cada uma no seu espaço, intercalando esses treinos com as jornadas. Importa referir que cada equipa era pontuada segundo três critérios: Fair-play, cumprimento de funções e competição.

Cada equipa possuía um dossier que tinha os documentos necessários para que os treinos acontecessem de forma eficaz, esses documentos eram: os contratos, regulamentos da época, os exercícios, os planos de treino e ainda as folhas de registo.

Quando finalizado o campeonato, foi dado a cada equipa um relatório (Apêndice 3) onde fazia um balanço do campeonato e da forma como cada equipa se organizou e comunicou ao longo do processo assim como os aspetos positivos e a melhorar para o evento culminante, para que os alunos tivessem consciência da sua prestação ao longo da época e refletir sobre os aspetos menos positivos que deveriam ser trabalhados nos treinos até o evento final.

De modo a ocupar os alunos que não podiam realizar a aula por motivos de saúde ou por falta de equipamento, optei por colocar esses alunos a realizar um relatório

da aula, cujo modelo está em anexo (Anexo 6). Relativamente ao material da aula, uma vez que estávamos abordando as aulas segundo o Modelo de Competência, eram os diretores de equipa que todas aulas tinham a função de ir buscar o material à arrecadação e arrumar esse material no final da aula.

Importa também referir que nos dias de chuva o campo era fechado, e por isso tinha que procurar alternativas. A alternativa foi construir vários quiz's online sobre a matéria, e os alunos respondiam ao mesmo nos dias em que aulas não podiam decorrer no campo.

Anexo 3 – Problemas táticos transversais às matérias de ensino (JDC-I)

Problemas táticos	Outcomes do PNEF sem bola – 8 e 9 ° anos			Outcomes do PNEF com bola – 8 e 9 ° anos		
	Futebol	Andebol	Basquetebol	Futebol	Andebol	Basquetebol
Marcar ponto (Processo Ofensivo)						
Manter a posse da bola	Desmarca-se (“sai”) no mesmo corredor ou em diagonal para outro corredor criando nova linha de passe mais ofensiva.	Continua as acções 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.
Penetrar na defesa e atacar o alvo	Desmarca-se, para oferecer linha de passe para penetração ou remate ou linha de passe de apoio, garantindo a largura e a profundidade do ataque.	Desmarca-se, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola, ocupando equilibradamente o espaço de jogo, em amplitude e profundidade, garantindo a compensação ofensiva.	Desmarca-se abrindo linhas de passe: - nos espaços aclarados pelas movimentações dos companheiros, - em corte, para a bola ou para o cesto; ¹¹⁷ - aclarando em movimento rápido. Atitude de tripla ameaça:	Penetra, protegendo a bola, fintando ou driblando para finalizar ou fixar a acção do adversário directo e/ou outros defensores. Remata, se conseguir posição vantajosa.	Passa a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para permitir a finalização; Finaliza em remate em salto, utilizando fintas e mudanças de direcção; Ultrapassa o seu adversário directo (1x1): - em drible ou aproveitando a regra dos apoios, para finalizar; ¹¹⁷ - após passe, para se desmarcar; ¹¹⁷ - “fixando” a acção do seu adversário directo;	Dribla progredindo rapidamente pelo corredor central para finalizar debaixo do cesto ou, na impossibilidade de o fazer, e se não tem linha de passe imediata, procura, enquanto dribla, uma linha de passe que aproxime a bola do cesto.
Transição defesa-ataque	Desmarcação no mesmo corredor ou na diagonal	Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direcção, e garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.	Desmarca-se de imediato, abrindo linhas de passe ofensivas, contribuindo para o equilíbrio ofensivo (ocupação racional do espaço de jogo) da sua equipa.	Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza ou em apoio, utilizando, Conforme situação, utiliza passes rasteiros ou passes por alto em progresso.	Ultrapassa o seu adversário directo (1x1), “à sua frente”, por cima ou por baixo (exploração vertical), para passar a um companheiro em posição mais ofensiva, ou rematar em suspensão ou apoiado. Inicia de imediato o contra-ataque directo ou apoiado.	Após passe, corta para o cesto para abrir nova linha de passé.
Prevenir/evitar o Marcar ponto (Processo Defensivo)						
Defender o espaço	Logo que a sua equipa perde a posse da bola, reage de imediato procurando impedir a construção das acções ofensivas; Fecha as linhas de passe mais ofensivas impedindo a recepção da bola Ajusta a sua posição defensiva - (compensação).	Assume atitude defensiva Faz marcação individual ao seu adversário, na proximidade e à distância, utilizando, consoante a situação, deslocamentos defensivos frontais, laterais e de recuo. Conceito de marcação de	Assume uma atitude defensiva.	---	---	---

	Realiza as dobras	vigilância e de controlo.				
Defender o alvo	Como guarda-redes, enquadra-se com a bola.	Enquadra-se com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza; Colabora com os colegas na defesa, avisando-os dos movimentos da bola e dos adversários.	Recupera o enquadramento defensivo.	Como guarda-redes, impede o golo;	Como guarda-redes, impede o golo;	Se o companheiro é ultrapassado pelo seu adversário directo, ajuda-o tentando dificultar a acção ofensiva do atacante (entrajuda).
Ganhar a posse de bola	Marcar o adversário directo. Conceito de entrajuda.	Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.	Assume uma atitude defensiva, dirigindo-se de imediato ao seu adversário directo, colocando entre a linha da bola e do cesto.	Pressiona o jogador em posse da bola; Intercepção Desarme.	Tenta interceptar a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário.	Procura interceptar o passe e/ou dificultar a abertura de linhas de passe colocando-se entre o jogador e a bola. O lançamento, coloca-se entre o adversário directo e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no ressalto defensivo
Reiniciar o Jogo/colocação da bola em jogo						
Iniciar o Jogo	Posicionamentos	Posicionamentos	Posicionamentos	Início e recomeço do jogo	Início e recomeço do jogo	Início e recomeço do jogo
Iniciar o jogo a partir da linha lateral	Posicionamentos	Posicionamentos	Posicionamentos	Lançamento de linha lateral	Bola fora	Bola for a
Iniciar o jogo a partir do da linha final	Posicionamentos	Posicionamentos	Posicionamentos	Canto e ponta de pé de canto; Bola linha de fundo	Bola fora	Bola for a
Iniciar o jogo a partir de uma violação às regras	Posicionamentos	Posicionamentos	Posicionamentos	Faltas, livres e grande penalidade	Violações por dribles e passos; violações da área de baliza; infracções à regra de conduta com o adversário e respectivas penalizações	passos, dribles, bola presa, faltas pessoais e três segundos,

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

Dossier de Equipa

REAL MADRID



Dados da Equipa

Nome: Real Madrid

Elementos:

-
-
-
-
-
-
-

Funções:

Capitão:

Árbitro(s):

Diretor de Equipa:

Marcador de pontos:

Fotógrafo:

Treinador adjunto:

Cor da camisola de jogo: Branca

Grito: _____

O que contêm neste documento?

Este é o documento do Real Madrid e é fundamental para que a vossa equipa obtenha sucesso ao longo desta época desportiva.

Aqui estão presentes os documentos fundamentais para que a época decorra sem problemas:

- 1) Contratos de equipa e das respetivas funções;
- 2) Os exercícios que podem aplicar nos vossos treinos;
- 3) A calendarização da época;
- 4) Os regulamentos do torneio;
- 5) Fichas de jogo
- 6) Fichas de registo

Contratos



CONTRATO dos JOGADORES

Nós, jogadores da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Isso inclui uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os jogadores adversários, todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras do jogo e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações, durante os treinos, jogos, e tarefas de equipa;
- **Trabalhar muito:** esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, no aquecimento e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras do jogo;
- Cumprir com os deveres e tarefas atribuídas com cuidado e rapidez

Data:

Nome e Assinatura dos Jogadores:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

CONTRATO DO MARCADOR DE PONTOS

Descrição da função

Os jogadores e as equipas fazem o melhor para jogar bem. Os marcadores devem certificar-se de que os resultados de um jogo são registados com precisão.

O que fazer como marcador:

- Preparar a ficha de jogo convenientemente, com o nome dos jogadores, data e hora;
- Permanecer atento ao jogo. Evitar distrair-se com os outros colegas;
- Procurar a ajuda do oficial de jogo, caso não tenha a certeza do ponto;
- Manter um registo preciso durante os jogos de cada equipa;
- Dar os resultados estatísticos de cada equipa imediatamente após o jogo;
- Fechar a ficha de jogo com as assinaturas dos responsáveis de equipa.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO ÁRBITRO

Descrição do papel

Os oficiais de jogo (árbitros) garantem que todos os jogadores jogam respeitando as regras do jogo da forma mais justa possível. Os oficiais de jogo devem saber e usar as regras. Devem evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

O que deve fazer enquanto oficial/árbitro de jogo:

- Estudar e saber as regras
- Iniciar os jogos no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as duas equipas e evitar favoritos!;
- Mover-se com ação para acompanhar as jogadas;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos jogadores e marcadores de jogo;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: dê o seu melhor! (como árbitro principiante, é possível que ocorram alguns erros... não tem problema!).

Assinatura:

Data:

Fotógrafo de equipa

Descrição da função

O fotógrafo da equipa deve registar os principais momentos do jogo em que está de serviço. Além disto, deve procurar no início de cada jogo capturar uma foto com as equipas formadas

Tarefas e deveres

- Trazer um aparelho que possibilite capturar fotografias (pode máquina fotográfica ou um smartphone)
- Colocar as melhores fotos no grupo da turma, no final de cada jornada;
- As fotos devem permanecer no grupo e só podem ser partilhadas para o público com a devida autorização dos intervenientes e do professor

Assinatura:

Data:

CONTRATO CAPITÃO DE EQUIPA

Como capitão da equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- Fair play - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- Esforçar-se ao máximo -Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nos jogos);
- Respeitar - Respeitar os companheiros de equipa, oficiais de jogo, opositores, professores e equipamento;
- Responsabilidade - Organizar os jogadores nos treinos e antes dos jogos;
- Ajudar - ajudar todos os elementos da equipa a melhorar em todas as situações.

Deveres diários específicos...

1. Registrar a assiduidade.
2. Se necessário, convocar reuniões de equipa onde as preocupações da equipa possam ser discutidas.
3. Assistir o professor nos jogos.
4. Atuar como porta voz da equipa.
5. Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinaturas:

Data:

CAPITÃO:

Assinaturas dos membros da equipa:

CONTRATO DIRETOR DA EQUIPA

Descrição da função

Os diretores de equipas organizam e apoiam a equipa. Por exemplo, eles garantem que (a) a equipa chega no lugar certo no momento certo para jogos, e (b) o equipamento necessário está disponível para as práticas da equipa.

Um bom diretor de equipa tem de:

- *Apoiar o treinador da equipa;*
- *Organizar o equipamento para as práticas da equipa;*
- *Deixe todos os membros da equipa saber quem, quando e onde é o próximo jogo;*
- *Verifique se todos os membros da equipa estão presentes no início da aula;*
- *Informe quaisquer preocupações de equipamentos para o treinador e professor da equipa.*

Assinatura:

Data:

Regulamentos

1- Organização

- 1.1 A organização do campeonato é de responsabilidade das três equipas participantes;
- 1.2 O campeonato será disputado em três jornadas, sendo que cada jornada corresponde a uma modalidade diferente dos JDC (andebol, basquetebol e futebol);
- 1.3 Cabe à equipa que não vai participar na jornada organizar a mesma.

2- Competências

- 2.1. Compete à equipa organizadora da jornada: montar os campos, arbitrar o jogo, registar os pontos, fotografar os jogos e entregar a ficha de jogo ao professor.

3- Inscrições

- 3.1. Cada equipa pode ter até 8 elementos. Todos os elementos são inscritos como jogadores e devem também possuir um papel extra: árbitro (2), fotógrafo (1), diretor de equipa (1), marcador de pontos (1), cronometrista (1), capitão (1) e treinador adjunto (1).

4- Jogo

- 4.1. Os jogos de futebol e basquetebol realizam-se na transversal do polidesportivo, enquanto que os jogos de andebol são realizados na longitudinal, utilizando o campo todo;
- 4.2. Cada jogo dura 15 minutos, sem intervalos;
- 4.3 Não existem limites de substituições;
- 4.4 Todos os jogadores devem jogar pelo menos 5 minutos por jogo, sob pena de penalização;
- 4.5. Os jogos de futebol são de 5x5, os de basquetebol 3x3 e os de andebol 5x5;
- 4.6. No andebol e no futebol são utilizadas as balizas do polidesportivo, e no basquetebol serão utilizados os cestos do campo da escola;
- 4.7 Serão cumpridas as regras que dizem respeito a cada modalidade, por exemplo: no andebol pode haver suspensão de 2 minutos, ou no caso do futebol a acumulação de amarelos da origem à expulsão;
- 4.8 Não existe fora-de-jogo.

5- Pontuação

5.1 Competição

- A pontuação a atribuir é a seguinte: vitória (**5 pontos**); empate (**3 pontos**); derrota (**1 ponto**), por cada jogo (basquetebol, andebol e futebol).

5.2 Fair-Play

Todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **25 pontos de fair-play** que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:

- Cartão amarelo (**-1 ponto**);
- Cartão vermelho (**- 5 pontos**);
- Atitude anti-desportiva pouco grave, como linguagem não apropriada (**-1 ponto**);
- Atitude anti-desportiva grave, como desrespeitar os colegas ou outro elemento do jogo (**- 5 pontos**);
- Atitude anti-desportiva muito grave, como agredir um colega ou outro elemento do jogo (**- 20 pontos**);
- Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

5.3 Cumprimento de funções

Todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **20 pontos pelo cumprimento de deveres** que podem ser retirados segundo os seguintes critérios.

- Falta de empenho dos elementos da equipa (**-3 pontos por elemento**);
- Não cumprimento do tempo mínimo de jogo por elemento de equipa (**- 3 pontos**);
- Não levar o equipamento adequado para a realização dos jogos (**-2 pontos por elemento**);
- Mudar o plano sem autorização do treinador principal (**- 5pontos**);
- Equipa responsável pelo atraso do início de jogo (**- 5 pontos**);
- Falta de um elemento da equipa no treino/jogo injustificada (**-5 pontos**);
- Não respeitar as funções dos colegas (**-10 pontos**).

Exercícios Ofensivos

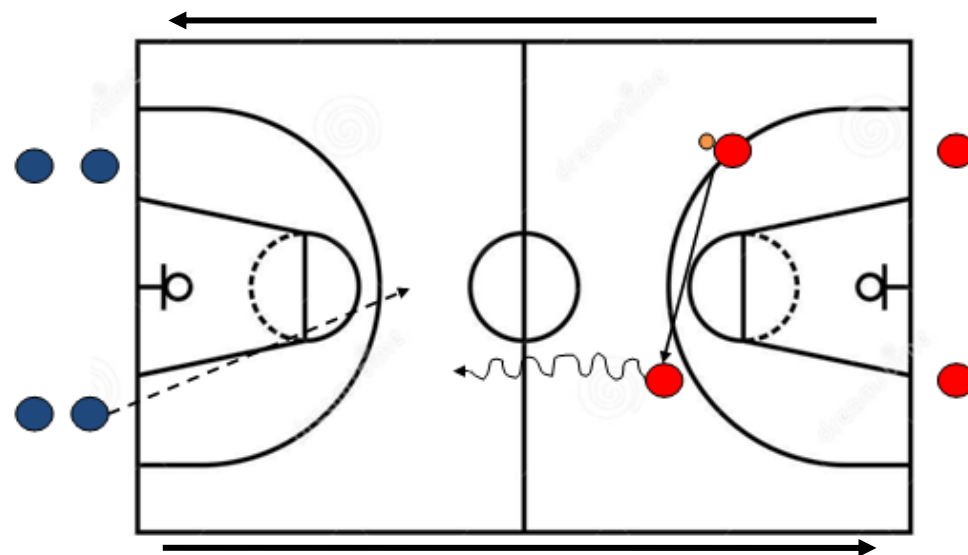
Exercício 1- “Ataque por vagas”

Objetivo: Penetrar e atacar o alvo

Descrição: Situação de 2 contra 1 feito por vagas. A equipa que ataca tem como objetivo finalizar enquanto que o objetivo do defesa é recuperar a bola para, com a ajuda do colega, passar para uma função atacante.

- Aos pares, quando uma equipa ataca vão os dois elementos e quando é para defender um elemento do par realiza essa função.
- O par que atacou vai para o fim do campo do lado oposto onde começou esperando a sua vez para defender.
- No par os elementos devem alternar quando vão realizar a tarefa de defesa.
- Em caso de saída da bola na linha lateral com posse da equipa que ataca, deve ser realizado no local em que a bola saiu.

Esquema



+ Dificuldade

- Limitação do tempo de ação com bola (3 segundos).
- Utilização exclusiva de passe picado.
- Só pode atacar o alvo após uma área pré determinada (p.e. após linha dos 3 pontos).

- Dificuldade

- Defesa passiva.



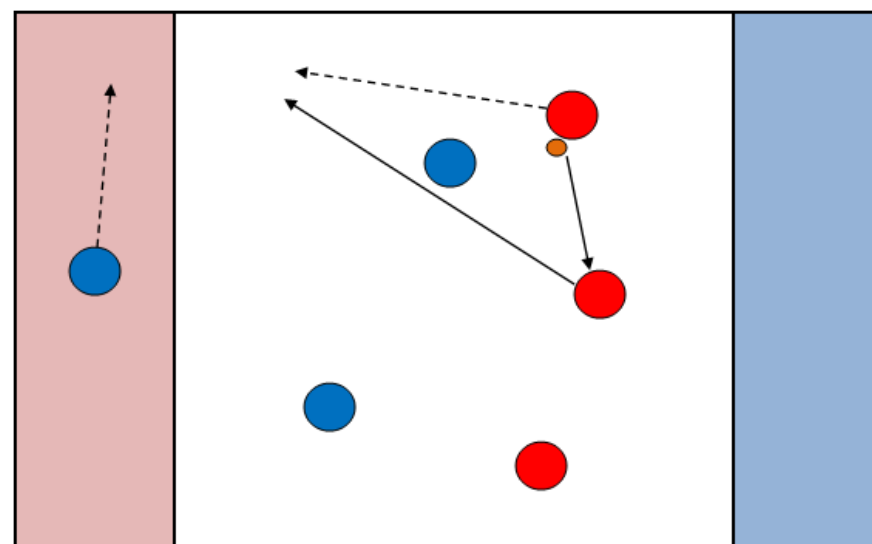
Exercício 2 “Bola ao quintal”

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração e atacar o alvo

Descrição: O objetivo do jogo é colocar a bola no chão do “quintal” da equipa adversária. Para que tal aconteça os jogadores devem trocar a bola entre si tendo em consideração os seguintes aspetos:

- **A equipa que defende coloca um jogador dentro do seu próprio quintal**
- O jogo começa no meio campo com bola ao ar disputada por um elemento de cada equipa;
- O portador da bola só pode dar 3 passos com a bola e sem driblar, podendo ficar com a bola 3 segundos;
- As faltas são marcadas no local onde foram feitas;
- Cada vez que conseguir colocar a bola no quintal adversário ganha 1 ponto;
- Em cada ponto conseguido a equipa que sofreu começa o jogo do seu quintal.

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo;
- Bola deve passar todos

- Dificuldade

- Introduzir o drible/fintar
- Só há roubo de bola por interceção



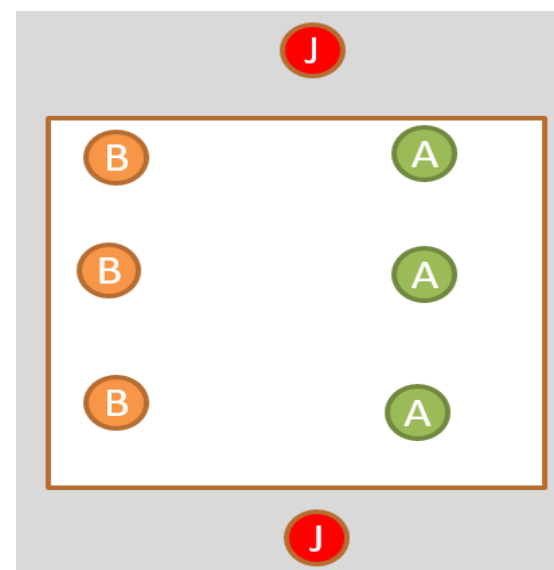
Exercício 3 “Rugby”

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração na defesa e atacar o alvo

Descrição: Neste jogo pretende-se que uma equipa realize cinco passes seguidos colocando de seguida a bola sobre a linha de fundo da equipa adversária.

- Cada equipa é composta por 3 jogadores com dois jokers nas linhas laterais;
- Os jokers podem entrar no terreno de jogo;

Esquema



+ Dificuldade

- A equipa que faz ponto deve estar toda no meio campo adversário;
- A bola tem de passar por todos os elementos da equipa

- Dificuldade

- Só podem recuperar a bola por interceção

Exercícios ofensivos e defensivos

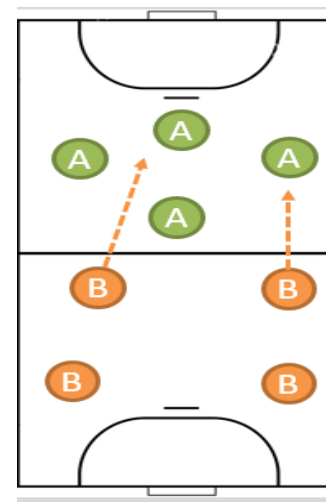


Exercício 5 “ Um de cada vez”

Objetivo: Manutenção da posse de bola; defender o espaço

Descrição: O campo deve ser dividido em dois, sendo que de cada lado devem estar 3 elementos de cada equipa. O jogo é iniciado no meio campo da equipa A, e de imediato avança 1 jogador da equipa B para tentar recuperar a bola. A cada 20seg. sai um elemento da equipa B para dificultar a tarefa da equipa A. Sempre que uma equipa recupera a bola deve voltar com a bola controlada para o seu campo.

Esquema



+ Dificuldade

- Limitar o número de toques/passos;
- Não pode passar ao mesmo

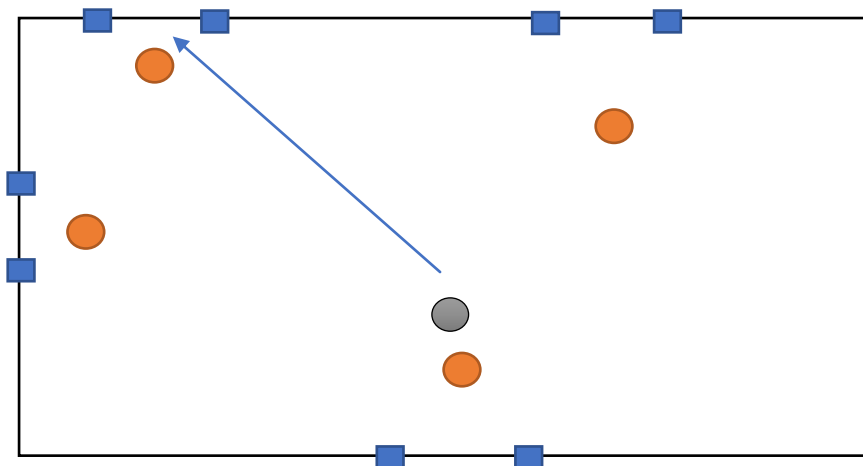
- Dificuldade

- Só podem recuperar a bola por interceção;
-

Exercício 6 (Jogo dos Banquinhos todos contra todos)

Descrição: Todos contra todos cada aluno deve defender a sua baliza e marcar em qualquer uma das outras balizas adversárias. Apenas podem jogar a um toque ou vários toques consecutivos desde que a bola não toque no chão.

Esquema



+ Dificuldade

- Balizas mais pequenas;
- Retirar o drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- 2x2 ou 3x3

- Dificuldade

- Balizas maiores;
- Pode fazer “caixinha” (cooperação entre colegas para marcar numa baliza).



Exercício 7 “Jogo das multibalizas”

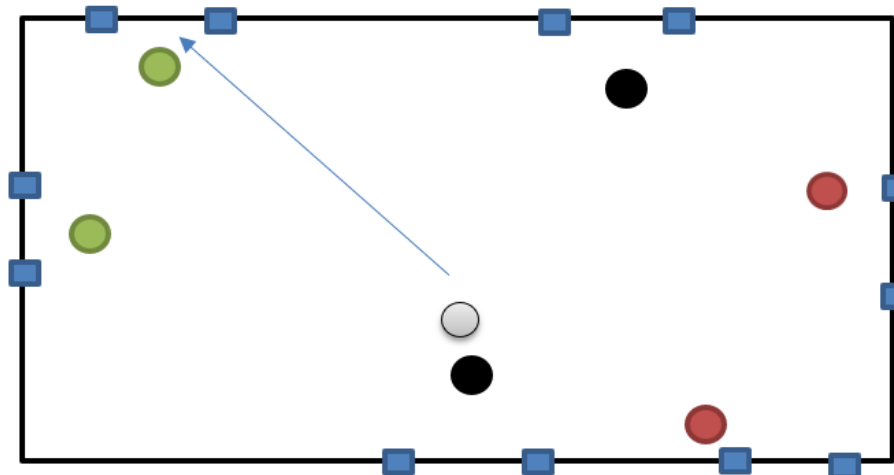
Objetivos: defender o alvo/espço e ganhar posse de bola; penetração e finalização; manutenção da posse bola

Descrição: Neste jogo o objetivo é marcar golo nas duas balizas adversárias

-A equipa vermelha composta por 3 ou 4 elementos deve marcar golo nas balizas 1 e 2;

- A equipa azul composta por 3 ou 4 jogadores deve marcar golos nas balizas 3 e 4

Esquema



+ Dificuldade

- Balizas mais pequenas;
- Retirar o drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- Basta tocar no adversário para ficar com a bola;
- Os mais proficientes são limitados nos toques/passos

- Dificuldade

- Balizas maiores;
- Só há roubo de bola por interceção;
- Os menos proficientes podem dar um número ilimitado de toques



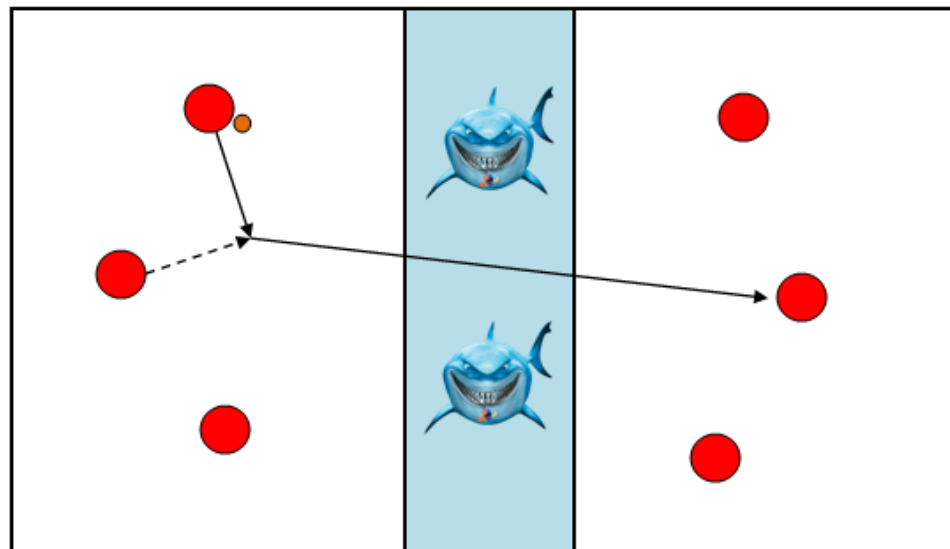
Exercício 8- “Fuga ao tubarão”

Objetivo: Manutenção da posse de bola/ Defender o espaço

Descrição: Existem duas zonas onde estão os alunos que atacam. Entre essas duas zonas está um corredor onde estão 2 “tubarões” que procuram impedir que a bola passe de um lado ao outro. Quem ataca procura trocar a bola de modo a que os “tubarões” não toquem na bola, fazendo o maior número de passes possível entre as duas zonas.

- Não é permitido passes por cima da defesa.
- Só é permitido dar 3 toques/passos com a bola.
- Os “tubarões” podem intercepar a bola com qualquer parte do corpo.
- Quem falhou o passe, por interceção ou não, troca e passa a ser “tubarão”.

Esquema



+ Dificuldade

- Inclusão de mais um “tubarão”.

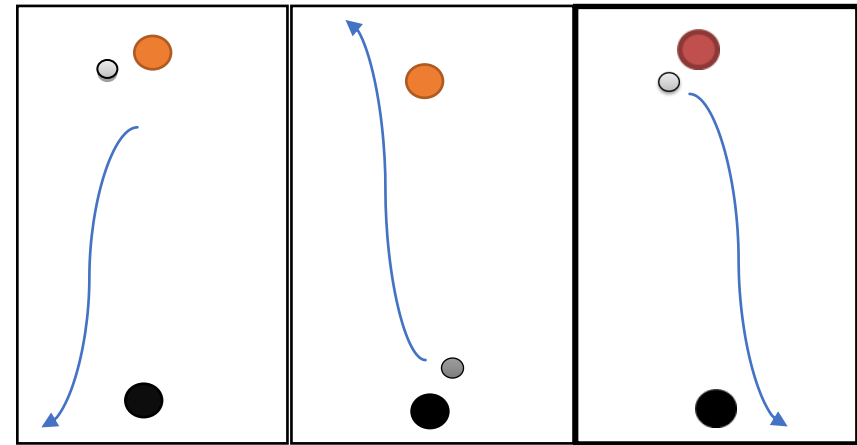
- Dificuldade

- Permissão de movimentar-se com bola livremente.

Exercício 9 “Conquistar a linha”

Descrição: Jogos 1x1 em que o portador da bola deve ultrapassar a linha final do adversário com a bola controlada. Regime de competição em escada (sobe e desce). Em caso de empate o aluno que fez o primeiro ponto do jogo vence a partida.

Esquema



+ Dificuldade

- Menor espaço de jogo;

- Dificuldade

- Introduzir “joker” (jogador que joga nas duas equipas);

Exercícios Defensivos



Exercício 10 “Jogo do Castelo”

Objetivo: Defender o espaço/alvo

Descrição: O objetivo deste jogo é derrubar o castelo (feito de cones).

- A equipa que protege o castelo (azul) é composta por 2 ou 3 elementos enquanto que a equipa que ataca o castelo (vermelha) deve ter 4 a 5 elementos.

- A equipa azul deve recuperar a bola defendendo os cones descolando-se de acordo com a circulação da bola e sempre por fora dos cones.

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo

- Dificuldade

- Aumentar o castelo;
- Tirar um dos defesas



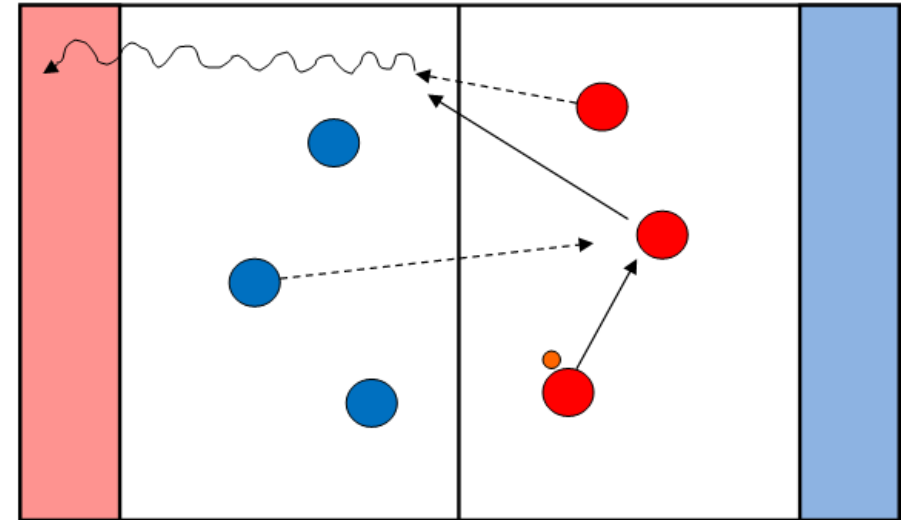
Exercício 11 “ Bola ao quintal”

Objetivo: 3x3 (defender o espaço)

Descrição: O objetivo do jogo é colocar a bola no chão do “quintal” da equipa adversária. Para que tal aconteça os jogadores devem trocar a bola entre si tendo em consideração os seguintes aspetos:

- O jogo começa no meio campo com bola ao ar disputada por um elemento de cada equipa;
- O portador da bola só pode dar 3 passos com a bola e sem driblar, podendo ficar com a bola 3 segundos;
- As faltas são marcadas no local onde foram feitas;
- Cada vez que conseguir colocar a bola no quintal adversário ganha 1 ponto;
- Em cada ponto conseguido a equipa que sofreu começa o jogo do seu quintal.

Esquema



+ Dificuldade

- Introduzir o drible/fintar
- Só há roubo de bola por interceção

- Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo;
- Bola deve passar todos
- A equipa que defende coloca um jogador dentro do seu próprio quintal

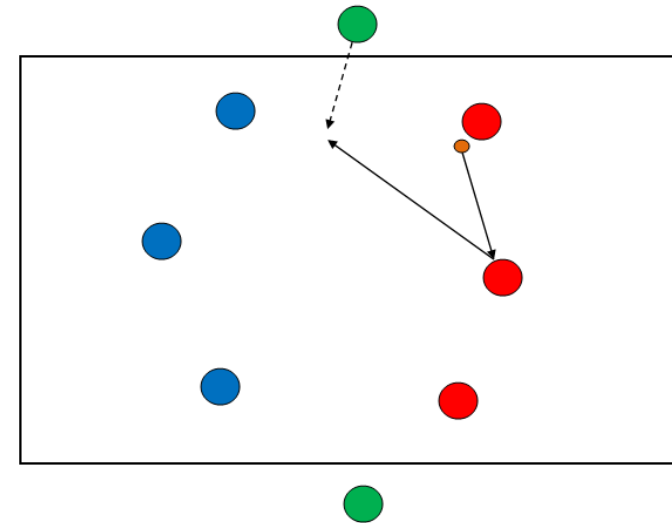
Exercício 12

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração na defesa e atacar o alvo

Descrição: Neste jogo pretende-se que uma equipa realize cinco passes seguidos colocando de seguida a bola sobre a linha de fundo da equipa adversária.

- Cada equipa é composta por 3 jogadores com dois jokers nas linhas laterais;
- Um dos jokers podem entrar no terreno de jogo;

Esquema



+ Dificuldade

- A equipa que faz ponto deve estar toda no meio campo adversário;
- A bola tem de passar por todos os elementos da equipa

- Dificuldade

- Só podem recuperar a bola por interceção

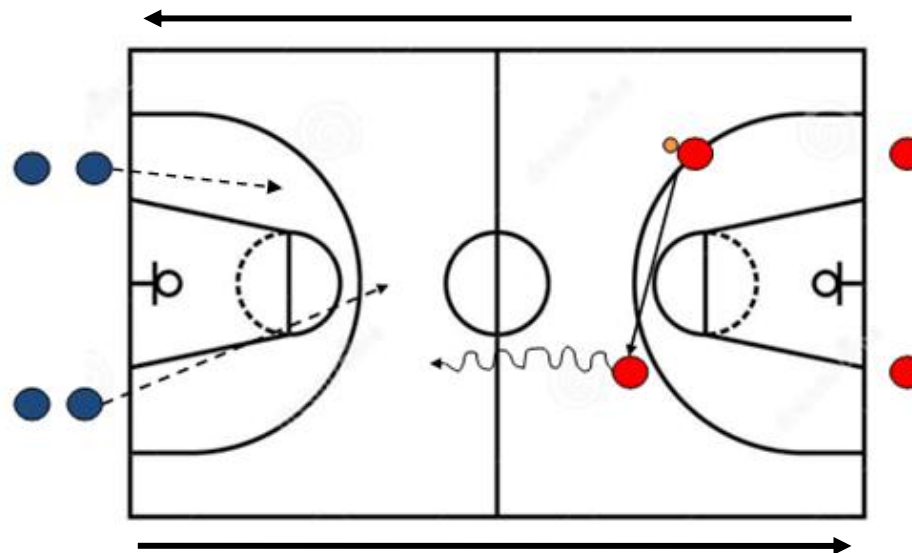
Exercício 13 - "Ataque por vagas"

Objetivo: Defender o espaço/ Ganhar a bola

Descrição: Situação de 2 contra 2 feito por vagas. A equipa que ataca tem como objetivo finalizar enquanto que o objetivo dos defesas é recuperar a bola para passar para uma função atacante.

- Ao recuperar a bola ou após finalização adversária, a equipa que defende ataca o lado oposto onde estarão dois defesas.
- O par que atacou vai para o fim do campo do lado oposto onde começou esperando a sua vez para defender.
- Em caso de saída da bola na linha lateral com posse da equipa que ataca, deve ser realizado no local em que a bola saiu.

Esquema



+ Dificuldade

- Só pode recuperar a bola por interceção.
- Em caso de finalização da equipa adversária perde a sua vez de atacar.

- Dificuldade

- Limitação do tempo de ação com bola (3 segundos).
- Utilização exclusiva de passe picado.
- Só pode atacar o alvo após uma área pré determinada (p.e. após linha dos 3 pontos).

Jogos Lúdicos

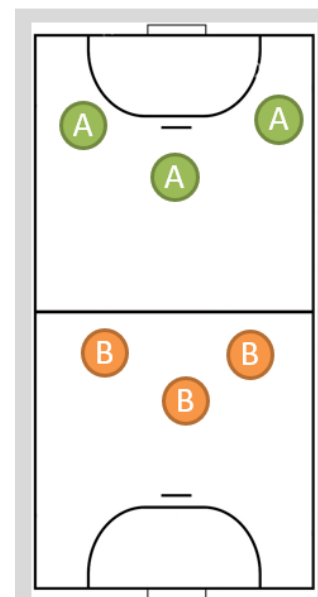


Exercício 14 “Jogo da barra”

Descrição: Neste jogo de 3x3 o objetivo é chegar à linha de fundo da equipa adversária para fazer ponto. Sempre que um elemento for tocado no meio campo da equipa adversária fica “barrado”!

Se um colega de equipa lhe tocar, esse aluno “barrado” fica livre

Esquema



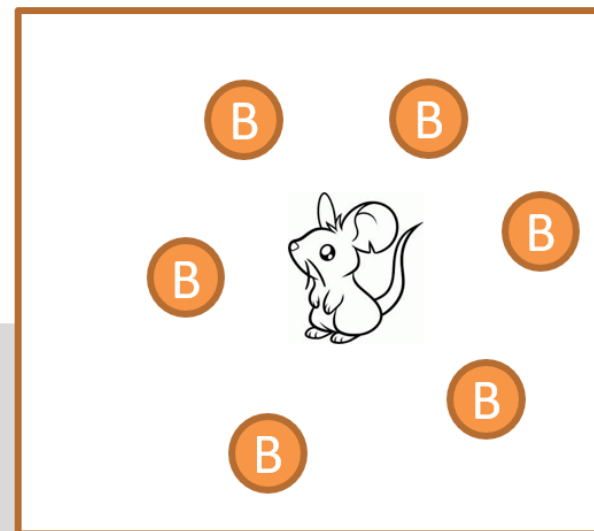


Exercício 15 “Jogo dos passes”

Objetivo: Manutenção da posse de bola

Descrição: Neste jogo, deve haver um “rato” que tenta recuperar a bola que está na posse dos colegas. O objetivo é que os membros que possuem a bola façam o maior número. A cada 5 passes o “rato” deve fazer duas flexões

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo;
- Jogar a dois toques/só passe picado
- Introduzir um rato

- Dificuldade

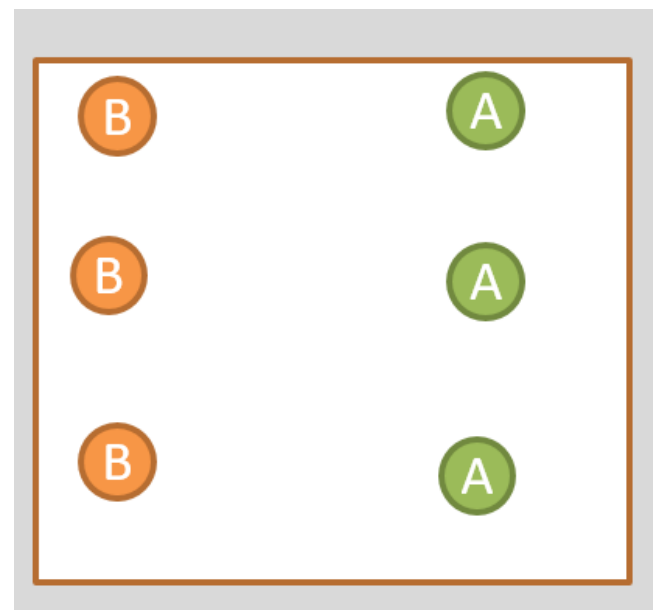
- O rato deve dar um metro de distância



Exercício 16 “Jogo dos passes”

Descrição: O objetivo deste jogo é realizar 5 passes entre a equipa para obter ponto, sendo que cada equipa é composta por 3 elementos, com possibilidade de haver um joker

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode haver drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- Não pode passar ao mesmo;
- Introdução de um alvo (após os 5 passes, devem colocar a bola no alvo)

- Dificuldade

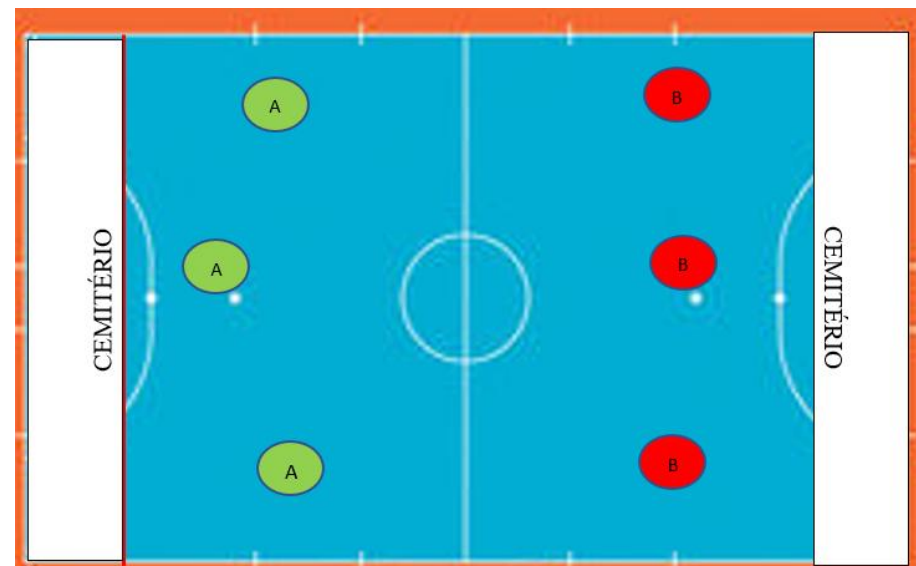
- Só há roubo de bola por interceção;
- Introduzir um joker;

Exercício 17 “Jogo do mata”

Descrição: : Neste jogo o objetivo é “matar” todos os elementos da equipa adversária, vencendo a equipa que “matar” primeiro todos os adversários.

- Cada equipa é composta por 3 jogadores;
- Para poder “matar” um adversário , cada equipa deve realizar 5 passes entre si;
- Quem “morre” vai para o cemitério;
- Uma vez que o jogador esteja no “cemitério”, a sua equipa pode jogar a bola para que este “mate” um adversário

Esquema



+ Dificuldade






- Pode haver um espião (que entra no campo adversário);
- Só podem dar 3 passos com a bola na mão




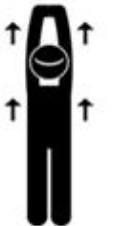
- Dificuldade

- Dar duas vidas ao menos proficientes .

Mobilidade Articular

Cada tarefa deve ser realizada na sequência definida e cada uma delas deve ser feita durante 20 segundos.

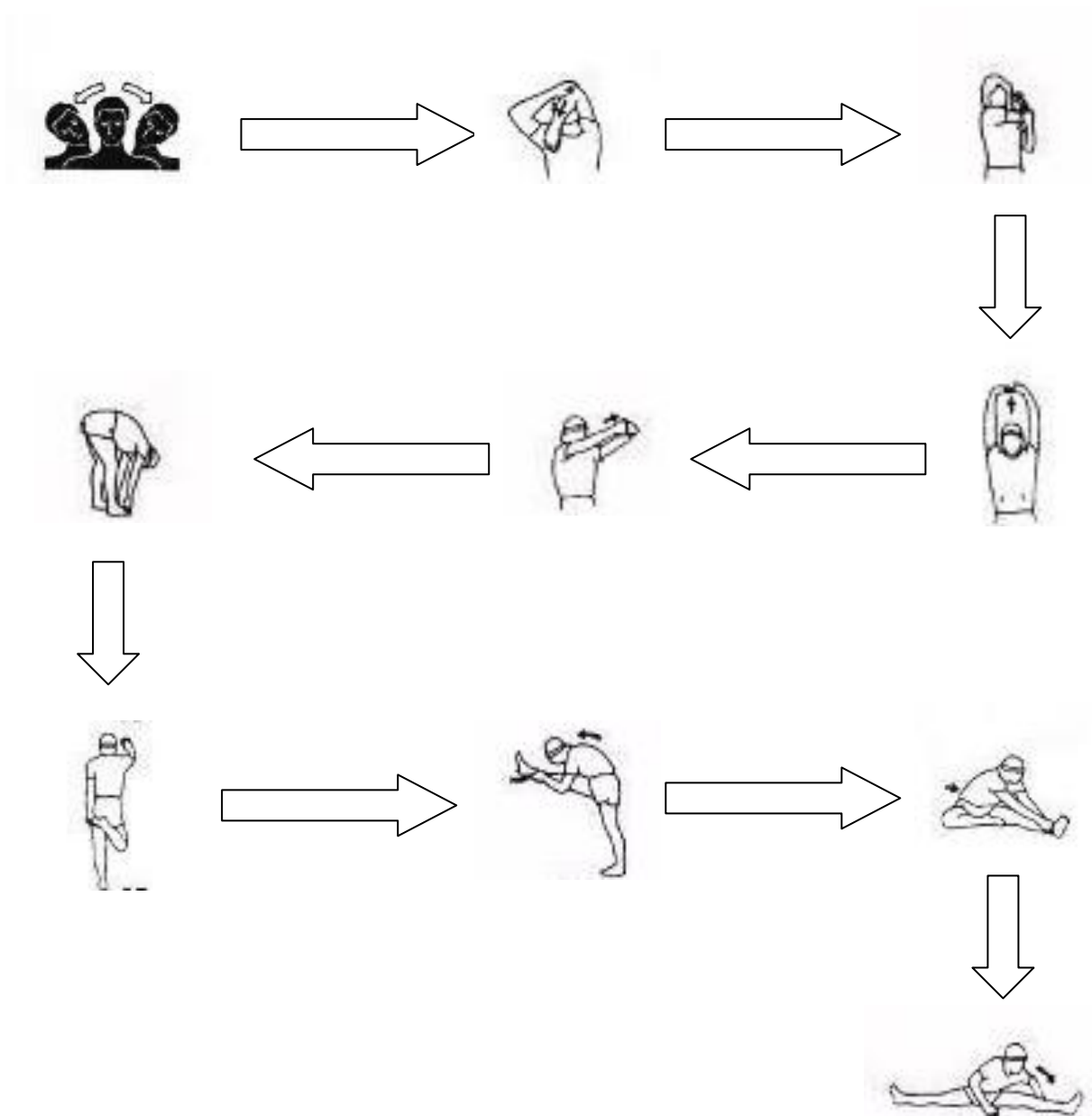
1º	2º	3º	4º	5º
				
Ombros: Com os braços esticados, fazer movimento circular para a frente e para trás.	Cintura: Com as pernas semi-abertas e as mãos na cintura, girar o tronco.	Pulso: Entrelaçar os dedos e fazer um movimento circular com o punho.	Pescoço: Girar a cabeça para a esquerda e para a direita e realizar um movimento circular.	Tronco: Com as pernas abertas, levar o braço para cima da cabeça e flexionar o tronco e depois trocar.

6º	7º	8º	9º
			
Pernas: Com as pernas semi-abertas, baixar-se esticando uma das pernas e flexionando a outra, mantendo o calcanhar no chão, depois troca de perna.	Joelhos: Com os joelhos semi-fletidos, fazer movimentos circulares para a esquerda e para a direita.	Tornozelos: Apoiar no chão com a ponta dos pés e fazer movimentos circulares (pé esquerdo e pé direito).	Corpo: Com o corpo todo esticado, levantar os braços e tentar levantar o máximo possível levantando os calcanhares.

IMPORTANTE: Estas tarefas são muito importantes pois prepara-vos para aquilo que vão realizar na aula, como também é importante na prevenção de lesões, por isso a sua realização deve ser levada a sério como o que é feito na restante aula.

Alongamentos

Como na mobilidade articular, realiza a sequência seguinte, em que deves realizar cada tarefa durante 20 segundos (a cada um dos membros, se for o caso).



Os benefícios dos alongamentos

- Redução de tensões musculares e relaxamento
- Melhoria da coordenação, contribuindo para movimentos mais soltos e fáceis
 - Aumento do arco de amplitude muscular
 - Prevenção de lesões
- Desenvolvimento da consciência corporal
 - Ativação da circulação

Planos de Treino

(A preencher pelo Treinador Principal)

Data										
18-10-2017		30-10-2017		08-11-2017		13-11-2017		15-11-2017		
Parte inicial										
Parte Fundamental										
Parte Final										
	<u>Campo:</u>	<u>Campo:</u>	<u>Campo:</u>	<u>Campo:</u>	<u>Campo:</u>					

Nota: Qualquer dúvida na execução dos exercícios deve ser comunicada primeiramente ao Treinador Adjunto e, caso permaneça a dúvida, consultar o Treinador Principal.



Calendarização

19 de Outubro	Treino de equipas
23 de Outubro	1º Jornada (Andebol) – AxB; BxC; CxA
26 de Outubro	Treino de equipas
30 de Outubro	Treino de equipas
02 de Novembro	Treino de equipas
06 de Novembro	2º Jornada (Basquetebol) -BxC; CxA; AxB
09 de Novembro	Treino de equipas
13 de Novembro	Treino de equipas
16 de Novembro	Treino de equipas
20 de Novembro	3º Jornada (Futebol) – CxA; AxB; BxC




Formação dos árbitros




Sinalética utilizada nas modalidades dos JDC

➤ Futebol

Livre indirecto	Livre directo	Pontapé de canto	Lançamento
			
É concedido sempre que há jogo perigoso.	Sempre que um jogador é empurrado, pontapeado, rasteirado.	Sempre que a bola sai pela linha final, sendo tocada ultimamente por um defesa.	Sempre que a bola sai pela linha lateral. O lançamento é contra a última equipa que tocou na bola antes desta sair.

➤ Basquetebol




Passos	Drible ilegal ou dois dribles	Pé na bola deliberado
		
Quando são realizados mais de dois apoios com a bola nas mãos	Quando o jogador dribla, agarra a bola e volta a driblar	O jogador atinge ou chuta a bola com um dos pés

1 ponto	2 pontos	3 pontos
		
Conversão do lançamento de 1 ponto	Conversão do lançamento de 2 pontos	Conversão do lançamento de 3 pontos

Algumas regras do basquetebol:

- 1- Após a bola passar o meio campo não pode ser jogada para o meio campo defensivo;
- 2- Após a 5ª falta, as posteriores serão realizadas na linha de lançamento de livre;
- 3- Se o portador da bola pisa a linha lateral ou final, a bola é considerada fora;
- 4- Só podem dar dois passos sem dribla

➤ Andebol

Passos	Drible ilegal ou dois dribles	Violação da área de baliza
		
Quando um jogador dá mais de 3 passos sem driblar	Quando um jogador efectua drible ilegal (agarrar e driblar)	Sempre que a área de baliza é violada

Algumas regras do andebol:

- 1- É proibido entrar na área do guarda-redes;
- 2- O guarda-redes não pode receber um passe de um colega dentro da área restrita;
- 3- É livre de 7 metros sempre que: um defesa invade a área restrita; quando há uma falta grosseira (empurrar quando um jogador está em suspensão ou corrida);
- 4- Só podem dar três passos sem driblar

Fichas de Registro

Ficha de Registo



Jogo: _____ VS _____ **Jornada n°:** _____

Modalidade: _____ **Data:** ___/___/___ **Hora:** _____ **Local:** _____

<i>Equipa Visitada</i>			
Elementos	Golos	CA	CV

<i>Equipa Visitante</i>			
Elementos	Golos	CA	CV

Ficha de Registo



Jogo: _____ vs _____ Jornada n.º: _____

Modalidade: _____ Data: ___/___/___ Hora: _____ Local: _____

<i>Equipa Visitada</i>			
Elementos	Golos	CA	CV

<i>Equipa Visitante</i>			
Elementos	Golos	CA	CV



Programa

Campeonato dos Jogos Desportivos Coletivos 9º1

1ª Jornada – Andebol

Dia 23-10-2017

<i>Horas</i>	<i>Tarefas</i>
11:30h-11:50h	Aquecimento dado pelo Treinador Principal
11:50h-11:55h	Preparação para o 1º jogo
	1º Jogo
11:55h-12:10h	Manchester United x Real Madrid
	Organizador: New York Red Bulls
12:10h-12:15h	Descanso/Preparação para o 2º jogo
	2º Jogo
12:15h-12:30h	Real Madrid x New York Red Bulls
	Organizador: Manchester United
12:30h-12:35h	Descanso/Preparação para o 3º jogo
	3º Jogo
12:35h-12:50h	New York Red Bulls x Manchester United
	Organizador: Real Madrid
12:50h-13:00h	Alongamentos/Fim da 1ª Jornada

Anexo 5 - Instrumento de Observação JDC-I

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
Tomada de Decisão: - a tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático.	Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.
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.	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.
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.	O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola.

Avaliação das Performances (Pág. 2)

Fórmulas para os Cálculos dos Índices
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
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = Número de Decisões Apropriadas / (Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas)
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)
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)
Performance em jogo = (ITD + IEA + IA)

Anexo 6- Ficha de Avaliação Inicial JDC-I

Alunos	Ocupação do Espaço				Progressão no terreno				Domínio da bola				Ações de cooperação			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
1.			X			X					X				X	
2.	X					X			X				X			
3.		X				X			X					X		
4.			X			X				X				X		
5.			X				X				X				X	
6.	X					X			X				X			
7.		X				X					X			X		
8.	X				X				X					X		
9.				X				X				X				X
10.				X				X				X			X	
11.			X				X					X			X	
12.				X				X				X			X	
13.			X					X				X				X
14.		X				X				X					X	
15.				X			X				X					X
16.	X					X			X					X		
17.	X				X				X					X		
18.	X				X				X					X		
19.	X				X				X					X		
20.			X				X				X					X
21.		X				X			X					X		
22.			X			X				X					X	
23.	X				X				X					X		

Legenda

	<i>Ocupação do espaço</i>	<i>Progressão no terreno</i>	<i>Domínio da bola</i>	<i>Ações de cooperação</i>
<u>Jogo Espontâneo (N1)</u>	Ocupação do espaço em função da bola.	Progressão para o terreno em função da bola.	Insuficiente domínio da bola.	Ausência de cooperação.
<u>Jogo Intencional (N2)</u>	Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas	Progressão no terreno em função da baliza.	Domínio instável da bola.	Cooperação oportunista intermitente.
<u>Jogo Estruturado (N3)</u>	Ocupação racional do espaço.	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza.	Domínio estável da bola.	Cooperação consciente.
<u>Jogo Elaborado (N4)</u>	Ocupação estratégica do espaço.	Progressão estratégica no terreno.	Domínio estável e criativo da bola.	Cooperação subconsciente (automatismos)

Anexo 7 - Ficha de Avaliação Inicial - Ginástica de Solo e Trampolins

Aluno	Ginástica de Solo						Ginástica de Trampolins			
	R. F	R.R	A.F. I	Roda	Avião	Ponte	Vela	Engrup.	Carpa	Pirqueta
1.	5	4	4	3	4	3	5	4	3	3
2.	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2
3.	5	4	4	4	4	4	5	4	3	3
4.	4	2	4	2	4	3	4	4	3	3
5.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3
6.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	2
7.	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2
8.	3	1	1	2	3	3	3	3	3	2
9.	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4
10	5	4	4	4	4	4	5	4	3	4
11	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3
12	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3
13	4	2	4	2	4	4	4	4	3	3
14	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2
15	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4
16	5	4	3	4	5	5	5	2	4	3
17	1	1	1	2	2	2	3	2	2	1
18	3	1	2	2	3	3	4	2	2	1
19	3	2	2	3	4	3	4	3	3	2
20	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3
21	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
22	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4
23	4	2	3	3	3	4	4	3	3	2

Avaliação	
1	Não executa (não faz o elemento)
2	Executa mal (executa 1 ou 2 critérios corretamente)
3	Executa (realiza 3 critérios corretamente)
4	Executa bem (realiza 4 critérios corretamente)
5	Executa muito bem (realiza todos os critérios corretamente)

Anexo 8 - Ficha de Avaliação Inicial de Voleibol

Nº	Nome	Passe			Manchete			Remate			Serviço			Posição Base			Deslocamentos		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1				X		X			X			X			X				X
2			X		X			X			X			X				X	
3				X			X		X			X				X			X
4				X			X			X			X		X				X
5			X			X			X			X		X					X
6			X		X			X			X			X				X	
7		X			X				X		X			X				X	
8			X		X			X			X			X				X	
9				X			X			X			X			X			X
10				X		X				X			X		X				X
11				X		X				X			X		X				X
12			X			X			X			X			X			X	
13				X			X		X			X			X				X
14			X			X		X			X			X				X	
15				X			X		X				X			X			X
16			X		X			X			X				X		X		
17			X		X			X			X			X			X		
18			X		X			X				X			X		X		
19			X			X		X				X		X				X	
20				X			X			X			X			X			X
21			X			X		X				X			X			X	
22				X		X			X			X			X				X
23			X		X			X			X				X		X		

Legenda: 1- Não realiza/Realiza com muitas dificuldades; 2- Realiza; 3- Realiza muito bem

Conteúdo	Descrição
Passe	Executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar continuidade às ações ofensivas.
Manchete	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.
Remate	Realiza o remate executando o gesto de forma tecnicamente correta, para o espaço vazio de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajetória da bola
Posição Base	Membros inferiores fletidos e pés afastados à largura dos ombros; Tronco ligeiramente inclinado à frente (bacia em retroversão); Membros superiores fletidos e afastados com cotovelos junto à bacia, e palmas das mãos viradas uma para a outra.
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 9- Ficha de Avaliação Inicial de Atividades Rítmicas Expressivas

Nº	Nome	Corpo			Espaço			Ritmo		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1		X			X				X	
2			X			X			X	
3			X		X			X		
4			X			X			X	
5		X				X		X		
6			X			X			X	
7		X			X			X		
8			X		X				X	
9				X		X			X	
10			X			X			X	
11		X				X		X		
12		X				X		X		
13		X			X				X	
14		X			X				X	
15			X			X				X
16			X			X		X		
17		X			X			X		
18			X		X			X		
19			X		X				X	
20			X			X		X		
21			X		X				X	
22			X			X			X	
23		X			X				X	

Conteúdo	Descrição
<i>Corpo</i>	O aluno utiliza o corpo todo nas situações de comunicação; os movimentos e deslocamentos demonstram uma intencionalidade; Mantêm 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.
<i>Espaço</i>	Utiliza o espaço; domina o espaço próprio e envolvente; utiliza as variáveis espaciais para enquadrar a temática.
<i>Ritmo</i>	Domina as qualidades de Movimento; Utiliza as variáveis do Tempo e Dinâmica para melhorar a comunicação.

Legenda: 1- Não realiza/Realiza com muitas dificuldades; 2- Realiza; 3- Realiza muito bem


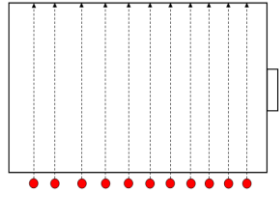
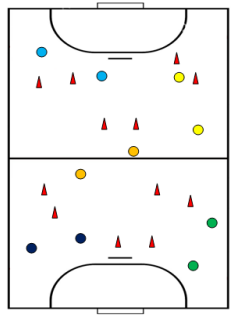
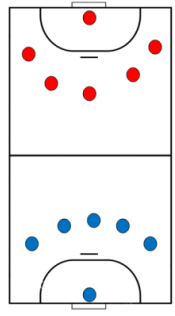

Anexo 10- Ficha de Avaliação Inicial de Natação

Nº	Nome	Crol									Costas									Braços																	
		Resp.			Desl.			Equi.			Resp.			Desl.			Equi.			Resp.			Desl.			Equi.											
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3									
1			X			X			X			X			X			X			X			X			X										
2			X			X			X			X			X			X			X			X			X										
3				X			X			X			X			X			X			X			X			X									
4		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X								
5			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X							
6			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X							
7			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X							
8		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X					
9				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X						
10				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X						
11				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X						
12			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
13				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
14				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
15				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
16			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	
17		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
18			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	
19			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	
20			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	
21				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X
22				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X
23			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X	

LEGENDA

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Respiração (Resp.)	Coordena a inspiração/expiração	Coordena e combina a inspiração/expiração com os membros inferiores e superiores	Coordena e combina a inspiração/expiração com os membros inferiores e superiores e com sincronismo
Deslocamento (Desl.)	Pouca ação propulsiva dos membros superiores e inferiores	Razoável ação propulsiva dos membros superiores e inferiores	Boa ação propulsiva dos membros inferiores e superiores (técnica de nado)
Equilíbrio (Equi.)	Pouco domínio do equilíbrio	Domina algumas alterações de equilíbrio	Perfeito domínio do equilíbrio

Anexo 13 – Exemplo de Plano de Aula

Professor: Marcelo Pestana	Nº de alunos: 23	Local: Campo 1	Data: 23/10/2017		
Turma: 9º1	Aula nº: 17 e 18/37	Hora: 11:30h às 13:00h	Matéria: JDC-I		
Material: 12 bolas de andebol, 16 cones, apito, cronómetro, cartões, folhas de registo e de jogo.					
Objetivo da aula: Realização da 1ª Jornada dos JDC segundo o Modelo de Educação Desportiva.					
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Organização	Esquema	Tempo	
				TP	TT
1- De forma transversal ao campo, com velocidade baixa, os alunos correm e ao apito/ordem do professor realizam algumas tarefas (rotação dos braços, skippings, deslocamento lateral, flexões, burpees, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ativação do organismo de forma dinâmica; - Promover a mobilidade articular; - Trabalhar a força, resistência e coordenação. 	Os alunos posicionam-se ao longo da linha lateral do campo para realizar a tarefa.		5'	5'
2- Os alunos, aos pares, realizam passes entre si e ao apito o jogador com bola deve tentar passar pelo maior número de portas em drible e o colega deve impedir que isso aconteça.	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a execução do drible e do passe/recepção; - Melhorar a coordenação óculo-manual. 	Os alunos formam pares e podem percorrer todo o campo menos entrar nas áreas restritas de andebol. <i>Variante:</i> Ao apito, quem tem a bola tem de passar ao colega e defender.		10'	15'
3- Realização da 1ª Jornada do Modelo de Educação Desportiva, na modalidade de andebol.	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o espírito de equipa, cooperação e entreajuda; - Verificar a evolução tático-técnica em situação de jogo; - Promoção dos valores inerentes ao Desporto. 	1º- Manchester United x Real Madrid 2º- Real Madrid x New York Red Bulls 3º- New York Red Bulls x Manchester United		65'	80'
4- Alongamentos e reflexão com os alunos sobre a aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno à calma; - Melhorar a flexibilidade; - Transmissão de algumas reflexões acerca da aula. 	Os alunos são dispostos de forma aleatória afastados entre si.		10'	90'
Observações: <ul style="list-style-type: none"> - Todos chegaram a horas. - Algum atraso na hora prevista para os jogos. - Boa competitividade entre as equipas. 					

Anexo 14 - Relatório de Aula para os alunos que não realizaram a aula

Relatório de aula | Educação Física

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Nº: _____

Data: ____ / ____ / ____ Hora: ____ : ____ Duração da aula: _____

Motivo pelo qual não realizou aula: _____

Tendo em conta as tarefas que os teus colegas estão a realizar na aula de Educação Física, descreve cada um dos exercícios assim como refere quais os seus objetivos.

1. Parte inicial da aula (Aquecimento)

2. Parte fundamental da aula

--

3. Parte final da aula

Após o término da aula entregar o relatório preenchido ao professor

Ficha de Observação das Aulas

Ano: Turma:	Professor:	Observador:
Data:	Matéria de Ensino:	Escola:

	Comportamentos	Sim	Não	Observações
<i>Fase inicial da aula</i>	Explica aos alunos os objetivos e tarefas da aula			
	A informação é dada de forma pertinente, concisa e perceptível			
	Apresenta um plano de aula adequado à matéria de ensino			
	O plano é adequado ao nível da turma			
<i>Estrutura e organização da aula</i>	O material garante a segurança dos alunos			
	Maximiza o tempo útil da aula			
	Utiliza o espaço de forma racional			
	Procura colocar-se e aos alunos numa disposição ideal à comunicação e observação			
<i>Controlo ativo da prática</i>	Circula pelo espaço de modo a controlar a aula			
	Tem atenção constante à prática dos alunos			
	Tem em consideração ideias dos alunos			
	Resolve de forma adequada comportamentos desviantes			
	Corrige os alunos de forma adequada			
<i>Encerramento da aula</i>	Questiona se há dúvidas			
	Certifica-se que o espaço e o material estão devidamente arrumados			
<i>Avaliação global da aula</i>	O plano de aula foi respeitado			
	O plano de aula foi alterado com pertinência			
	A duração das partes da aula foi adequada			
	Utiliza feedbacks construtivos para o ensino-aprendizagem dos alunos			
Observações finais/Sugestões:				

Anexo 16 – Ficha 2 de Observação aos Colegas

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).

MAPA DE ORIENTAÇÃO



 - BASE/POSTO DE CONTROLO

 - LOCAL ONDE SE ENCONTRAM AS BALIZAS

Nome:		Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro					
Classificação:		ORIENTAÇÃO					
		Utilizando o picotador de cada posto de controle, escolha a resposta certa a cada uma das perguntas (A, B ou C)					
5	A	6	A	7	A	8	A
	B		C		B		C
1	A	2	A	3	A	4	A
	B		C		B		C

- 1) O João tem 5 anos e a sua irmã tem o dobro da sua idade. Quando o João tiver 30 anos, que idade irá ter a sua irmã?
 - a) 60
 - b) 35
 - c) 40

- 2) Quantos períodos tem um jogo de basquetebol?
 - a) 4
 - b) 3
 - c) 2

- 3) Quanto tempo tem um jogo de andebol?
 - a) 40
 - b) 90
 - c) 60

- 4) Qual a capital da Bélgica?
 - a) Amsterdão
 - b) Bruxelas
 - c) Roterdão

- 5) Qual a altura da rede de vôlei nos jogos masculino e feminino?
 - a) 2,40m para ambos
 - b) 2,50m e 2m
 - c) 2,43 e 2,24

- 6) Qual o maior órgão do corpo humano?
 - a) Pele
 - b) Pulmões
 - c) Estômago

- 7) Na tabela periódica, como é representado o elemento fósforo?
 - a) F
 - b) P
 - c) Ph

- 8) Quem escreveu os Lusíadas?
 - a) José Saramago
 - b) Fernando Pessoa
 - c) Luís de Camões

Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4	Equipa 5	Equipa 6	Equipa 7	Equipa 8

<i>Equipas</i>	<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>		<i>Nº Baliza</i>	
1	1		2		3		4		5		6		7		8	
2	2		3		4		5		6		7		8		1	
3	3		4		5		6		7		8		1		2	
4	4		5		6		7		8		1		2		3	
5	5		6		7		8		1		2		3		4	
6	6		7		8		1		2		3		4		5	
7	7		8		1		2		3		4		5		6	
8	8		1		2		3		4		5		6		7	

CLASSIFICAÇÕES

<i>Equipa</i>	<i>Tempo Final</i>	<i>Respostas certas</i>	<i>Selfie</i>	<i>Tempo retirado</i>	<i>Tempo total</i>	<i>Classificação Final</i>
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						



Ação Científico-Pedagógica

17 Janeiro

14h às 15.30h
Biblioteca

**O Modelo de Competência
nos Jogos Coletivos de
Invasão na Educação Física**



Núcleo de Estágio
da Universidade
da Madeira



APLICAÇÕES DO MODELO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS DE INVASÃO



Marcelo Pedraza¹, Maria Arcaño Gaspar², Tomás Quintal³, Ricardo Oliveira², Élvio Gouveia^{1,2}
¹Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
²LATINS, Madeira Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal

Introdução

No Programa Nacional de Educação Física, os jogos de invasão (i.e., futebol, andebol e basquetebol) são considerados matérias nucleares, sendo que cerca de um quarto do currículo envolve o ensino desses jogos (Ministério da Educação, 2001).

A forma como os jogos são tradicionalmente ensinados é problemática, uma vez que, metodologicamente, muitos professores têm problemas em relacionar a tática e as habilidades técnicas. Adicionalmente, as Unidades Didáticas (UD) dos jogos têm sido tradicionalmente planeadas separadamente em blocos, desconhecendo as semelhanças táticas entre os jogos de invasão. O princípio da transferência, que permite aos alunos compreender os princípios comuns entre os jogos, não têm sido potencializados nem reabilitados no processo pedagógico (Mitchell et al., 2013).

Face ao exposto, nas últimas décadas, têm surgido vários modelos de ensino alternativos que deslocam a atenção para o aluno que aprende em situação de jogo adaptado. Um exemplo é o Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI), que resulta da fusão do Teaching Games for Understanding (TGU) (Bunker & Thorpe, 1992) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, Hartle, & van de Marck, 2004).

Objetivos

Descrever a metodologia utilizada num estudo de intervenção em turmas do 9º ciclo utilizando o MCJDCI.



Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 43 alunos (22 rapazes e 21 rapazes, 13,9±0,67 anos de idade) que frequentavam duas turmas do 9º ciclo. O grupo de alunos era considerado heterogéneo no que diz respeito ao género e às habilidades aos JDC-I. A recolha de informação por vídeo e questionário, foi efetuado sob autorização dos encarregados de educação, através de consentimento informado autorizando os seus educandos.

Características da intervenção

Nesta intervenção os participantes foram submetidos a uma UD de JDC-I que teve uma duração total de 20 horas. A UD foi organizada cumprindo com os pressupostos do MCJDCI. A planificação desta UD focou-se em três matérias dos JDC-I: o Andebol, o Basquetebol e o Futebol. Como conteúdos de ensino a serem lecionados, considerou-se os problemas táticos transversais aos jogos de invasão.



O MCJDCI substitui as tradicionais UD por Épocas desportivas. Assim sendo, a UD divide-se em três momentos:



Preparação da equipa de observação de performance em jogo

A equipa de observadores de performance foi composta por 11 investigadores com formação em Educação Física. Neste estudo piloto foram observados 10 alunos em situação de jogo de futebol e basquetebol durante 6 minutos utilizando a ficha de observação Game Performance Assessment Instrument (GPAI) que avalia os alunos em processo ofensivo tendo em conta a sua tomada de decisão, os skills e as ações de suporte. Seguidamente procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores.

Resultados

Preparação da equipa de observadores

A Tabela 1 apresenta os coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores após a realização do teste piloto. Os valores variaram entre 0,791 e 0,993.

Tabela 1- Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores

Observador	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
001	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
002	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
003	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8

001, 002, 003, 004, 005, 006, 007, 008, 009, 010, 011, 012, 013, 014, 015, 016, 017, 018, 019, 020, 021, 022, 023, 024, 025, 026, 027, 028, 029, 030, 031, 032, 033, 034, 035, 036, 037, 038, 039, 040, 041, 042, 043, 044, 045, 046, 047, 048, 049, 050, 051, 052, 053, 054, 055, 056, 057, 058, 059, 060, 061, 062, 063, 064, 065, 066, 067, 068, 069, 070, 071, 072, 073, 074, 075, 076, 077, 078, 079, 080, 081, 082, 083, 084, 085, 086, 087, 088, 089, 090, 091, 092, 093, 094, 095, 096, 097, 098, 099, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

Considerações Finais

A organização de uma UD baseada no MCJDCI exige da parte do Professor de Educação Física o cumprimento de um protocolo pré-definido. Neste sentido, existem vários aspetos de importância vital para que o sucesso da intervenção seja alcançado, tendo em consideração as 3 fases do processo: pré-época, época e pós-época. O MCJDCI contém na sua génese os "ingredientes" necessários para combater os principais problemas identificados no ensino dos JDC-I nas aulas de Educação Física.

Sublinha-se os resultados alcançados no decurso da preparação da equipa de avaliação da performance em jogo (GPAI). Assim, podemos verificar que os 11 avaliadores obtiveram valores de correlação intra-classe bastante elevados, variando entre 0,791 e 0,993. Os estudos de intervenção baseado no MCJDCI são escassos no contexto da Educação Física Escolar. Investigação de carácter longitudinal é necessária para melhor compreender o impacto MCJDCI no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.
 Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.
 Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.
 Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.
 Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.
 Bunker, D., & Thorpe, S. (1992). *Assessing for teaching of game for understanding*. *Journal of Physical Education*, 19(1), 1-4.



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

5 Conferências e 5 Módulos

10 | março | 09h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

Módulo 1 - Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto de Educação Física.
Módulo 2 - Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física.
Módulo 3 - Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do *Smashball*.

PRELETORES CONVIDADOS:

Elsa Fernandes (UMa) | Luísa Carvalho (ESJM) | Ana Rodrigues (UMa) | Ana Luísa Correia (UMa) | Ricardo Nunes (UMa).

17 | março | 09h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

Módulo 4 - Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física.
Módulo 5 - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva da Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação.

PRELETORES CONVIDADOS:

Amândio Graça (FADEUP) | Élvio Gouveia (UMa) | Luís Gaspar (SRE-DRE) | Gonçalo Marques (UMa).



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



Contacto: 96 86 98 669 Joana Pinto
joanapnt2@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018



Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 09.03.2018 em:
(colocar QR code)



<https://goo.gl/RsCu4o>

Anexo 21 – Testemunho de um aluno

Restrospectiva da disciplina de Educação Física

10-11-2017

Vou ser sincera, quando ouvi que íamos nos dividir em equipas e fazer uma época desportiva pensei “outra vez isto?”, a ideia até é interessante, mas depois da 3ª vez perde um pedacinho a graça. Embora que as minhas expetativas nesse momento não coincidam com a realidade.

Fiquei mais ou menos feliz com a minha equipa, é verdade que é bom juntar pessoas que não se dão lá muito bem, mas isso faz com que seja difícil tomar certas decisões, mesmo com isso, parece-me que todas as equipas se têm dado minimamente bem.

Acho que o 1º jogo e o treino dos árbitros aconteceram muito rápido, o que levou (e leva) a alguns desentendimentos nos jogos.

Gostei bastante do fato do professor ser uma pessoa dinâmica, tendo nos dado liberdade para organizar os treinos a pedido nosso, isso demonstra que o professor sabe aceitar opiniões e que na escola há aprendizagem mútua.

A ideia de fazer estes jogos parecerem reais está bem conseguida.

Embora eu não seja nada fã de desporto (nada mesmo) o fato de estarmos em equipa motiva-me (e o professor também), aprendi coisas (e faço coisas) que pensei que nunca iria fazer. Isto também fez com que eu me desse melhor com alguns colegas.

Em suma, a meu ver, esta época está bem estruturada e a sua execução é positiva. A arbitragem é um “pouco” enervante mas a dinâmica e disponibilidade do professor para ouvir o que temos a dizer anula um pedacinho esse fato.