

**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 Tomás Quintal Baptista**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 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 Tomás Quintal Baptista**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR  
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Aqueles que se sentem satisfeitos sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos são os únicos benfeitores do mundo.”

(Walter S. Landor)

## Agradecimentos

Esta é uma etapa marcante na minha vida, tanto a nível académico como a nível pessoal, e gostaria de deixar alguns agradecimentos às pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada. Assim agradeço de forma especial:

Aos meus pais e irmão por todo o apoio e incentivo ao longo desta caminhada, sem eles seria impossível concluir esta etapa.

Aos meus avós por todo o carinho.

Ao meu colega de estágio e acima de tudo amigo, Marcelo Pestana por me ter acompanhado nesta marcante etapa. Trilhamos este caminho juntos, e por isso deixo aqui o meu agradecimento.

Ao orientador científico, Professor Doutor Élvio Rúbio que se mostrou sempre disponível para nos auxiliar, e facultou muitas bases teórico-metodológicas para podermos enriquecer o nosso trabalho. O meu muito obrigado por toda a confiança demonstrada.

Aos orientadores cooperantes, Prof. Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira pela confiança que nos transmitiram desde o 1º dia, pelo apoio dado em todas as situações que necessitamos, pelas críticas construtivas e pelos conhecimentos transmitidos ao longo deste estágio.

À Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro por tão bem nos ter recebido, mostrando-se sempre disponível para nos apoiar nas atividades desenvolvidas.

A todos os meus colegas de estágio por estarem sempre disponíveis para cooperarem e auxiliarem naquilo que fosse necessário.

Aos meus amigos da Licenciatura, Tiago, Henrique, Humberto, Rui, Alexandre, Leonardo e Leandro que também foram peças importantes nesta caminhada.

Aos meus alunos pela aprendizagem recíproca.

À professora Doutora Ana Rodrigues por toda a disponibilidade que demonstrou ao longo destes 5 anos, foi sem dúvida uma grande ajuda.

A todo o departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira por todo o apoio e conhecimento transmitido ao longo destes anos.

À Isabel Ferreira minha amiga e namorada por todo o apoio, carinho, paciência e incentivo quando as coisas corriam menos bem.

## Resumo

Este relatório teve por objetivos descrever, fundamentar e refletir o Estágio Pedagógico que ocorreu no ano letivo 2017/2018 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Neste documento são discutidas as opções metodológicas e didáticas que foram aplicadas nas 4 grandes atividades definidas nas linhas programáticas das atividades e avaliação.

A prática letiva, ocorreu numa turma do 3º Ciclo. Nesta turma, composta por 21 alunos, procurámos ao longo de um ano letivo ensinar as atividades físicas e desportivas previstas no Programa Nacional de Educação Física. Uma das nossas preocupações foi cumprir de forma cíclica as fases de planeamento, realização e controlo das atividades de ensino. É de destacar que ao longo da prática letiva aplicámos modelos de ensino alternativos como foi o caso do Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (MCJDCI), e o Modelo de Educação Desportiva. A prática letiva englobou ainda a construção e aplicação de um instrumento de observação às aulas.

No que respeita às atividades de intervenção na comunidade escolar, colaborámos na organização das atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Física da Escola, assim como, dinamizámos uma atividade de Orientação.

As atividades de integração no meio compreenderam a caracterização da turma e a atividade de extensão curricular. A caracterização de turma permitiu disponibilizar informação sobre os alunos ao conselho de turma, enquanto a atividade de extensão curricular se centrou nas atividades decorrentes do MCJDCI, trazendo pais, alunos e docentes à reflexão sobre a questão: *Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?*

Finalmente, as atividades de natureza científico-pedagógica, centraram-se nos resultados alcançados na investigação realizada no âmbito dos modelos de ensino na prática letiva.

O Estágio Pedagógico, caracterizado por uma fase complexa e desafiante, possibilitou-nos uma grande evolução na capacidade de comunicar, refletir, investigar e aplicar conhecimentos e competências específicas.

**Palavras-Chaves:** Estágio Pedagógico; Educação Física; Escola; Ensino-Aprendizagem; Modelo de Competência

## Abstract

This report aimed to describe, substantiate and reflect the Pedagogical Internship that occurred in the academic year 2017/2018 in the primary and secondary School Dr. Eduardo Brazão de Castro. This document discusses the methodological and didactic options that were applied in the 4 major activities defined in the programmatic lines of activities and evaluation.

The practice teaching occurred in a 3rd cycle class. In this class, composed of 21 students, we searched throughout a school year to teach the physical and sports activities that are foreseen in the National Program of Physical Education. One of our concerns was to follow in a cyclical manner the phases of planning, realization and control of teaching activities. It is noteworthy that during the practice of teaching we applied alternative teaching models such as the Model of Competence in the Collective Sports Games of Invasion (MCJDCI) and the Model of Sports Education. The teaching practice also included the construction and application of an observation instrument to the classes.

With regard to the intervention activities in the school community, we collaborated in the organization of the activities developed by the Physical Education group of the School, as well as, we stimulated a Orienteering activity.

The activities of integration in the environment include the characterization of the class and activity of curricular extension. The class characterization made it possible to provide information about the students to the class council, while the activity of curricular extension focused on the activities resulting from the MCJDCI, bringing parents, students and teachers to reflect on the question: *Will it be possible to reconcile studies with sports practice?*

Finally, the activities of a scientific-pedagogical nature, focused on the results achieved in the research carried out in the practice teaching.

The Pedagogical Internship, characterized by a complex and challenging phase, has allowed us a great evolution in the ability to communicate, reflect, investigate and apply specific knowledge and skills.

**Key Words:** Pedagogic Stage; Physical Education; School; Teaching-learning; Competence Model

## Resumen

Este informe tuvo por objetivo describir, fundamentar y reflejar la Etapa Pedagógica que ocurrió en el año escolar 2017/2018 en la Escuela Básica de los 2º y 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. En este documento se discuten las opciones metodológicas y didácticas que se aplicaron en las 4 grandes actividades definidas en las líneas programáticas de las actividades y evaluación.

La práctica lectiva, ocurrió en una clase del 3º Ciclo. En esta clase, compuesta por 21 alumnos, buscamos a lo largo de un año lectivo enseñar las actividades físicas y deportivas que están previstas en el Programa Nacional de Educación Física. Una de nuestras preocupaciones fue cumplir cíclicamente las fases de la planificación, realización y control de las actividades de enseñanza. Es de destacar que a lo largo de la práctica lectiva aplicamos modelos de enseñanza alternativos como fue el caso del Modelo de Competencia en los Juegos Deportivos Colectivos de Invasión (MCJDCI), y el Modelo de Educación Deportiva. La práctica lectiva englobó también la construcción y aplicación de un instrumento de observación a las clases.

En lo que respecta a las actividades de intervención en la comunidad escolar, colaboramos en la organización de las actividades desarrolladas por el grupo de Educación Física de la Escuela, así como, dinamizamos una actividad de Orientación.

Las actividades de integración en el medio comprenden la caracterización de la clase y actividad de extensión curricular. La caracterización de clase permitió poner a disposición información sobre los alumnos al consejo de clase, mientras que la actividad de extensión curricular se centró en las actividades derivadas del MCJDCI, trayendo padres, alumnos y docentes a la reflexión sobre la cuestión: ¿Será posible conciliar los estudios con la práctica deportes?

Finalmente, las actividades de naturaleza científico-pedagógica, se centraron en los resultados alcanzados en la investigación realizada en la práctica lectiva.

La etapa pedagógica, caracterizado por una fase compleja y desafiante, nos ha posibilitado una gran evolución en la capacidad de comunicar, reflexionar, investigar y aplicar conocimientos y competencias específicas.

**Palabras Clave:** Etapa Pedagógica; Educación Física; Escuela; Enseñanza y el aprendizaje; Modelo de competencia.

## Résumé

Ce rapport avait pour but de décrire, justifier et refléter la phase pédagogique survenue au cours de l'année scolaire 2017/2018 à l'école des 2e et 3e cycles Dr Eduardo Brazão de Castro. Ce document traite des options méthodologiques et didactiques qui ont été appliquées dans les quatre activités principales définies dans les lignes d'activités programmatiques et l'évaluation.

La pratique pédagogique a eu lieu dans une classe de 3ème cycle. Dans cette classe, composée de 21 étudiants, nous avons essayé pendant l'année scolaire d'enseigner les activités physiques et sportives prévues dans le programme national d'éducation physique. L'une de nos préoccupations était de suivre de manière cyclique les phases de planification, de réalisation et de contrôle des activités pédagogiques. Il est à noter que pendant la pratique de l'enseignement, nous avons appliqué des modèles d'enseignement alternatifs tels que le modèle de compétence dans les jeux collectifs d'invasion sportive (MCJDCI) et le modèle d'éducation sportive. La pratique de l'enseignement comprenait également la construction et l'application d'un instrument d'observation aux classes.

En ce qui concerne les activités d'intervention dans la communauté scolaire, nous avons collaboré à l'organisation des activités développées par le groupe d'éducation physique, et nous avons également stimulé une activité d'orientation.

Les activités d'intégration dans l'environnement incluent la caractérisation de la classe et de l'activité de l'extension du programme. Les caractéristiques de la classe ont permis de fournir des informations sur les élèves au conseil de classe, tandis que l'activité d'extension du programme était axée sur les activités résultant du MCJDCI, amenant les parents, étudiants et enseignants à réfléchir à la question: sportive

Les activités à caractère scientifique et pédagogique se sont concentrées sur les résultats obtenus dans les recherches menées dans le cadre de la pratique pédagogique.

L'étape pédagogique, caractérisée par une phase complexe et difficile, nous a permis d'évoluer dans la capacité de communiquer, de réfléchir, d'étudier et d'appliquer des connaissances et des compétences spécifique

**Mots-clés:** Stage pédagogique; Éducation physique; École; Enseignement-apprentissage; Enseignement-apprentissage

# Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract .....	V
Resumen .....	VI
Résumé .....	VII
<b>1- Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1- Nota Biográfica</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2- Expetativas do Estágio Pedagógico</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3- Importância do Estágio Pedagógico na formação Docente</b> .....	<b>6</b>
<b>2- Caracterização da Escola</b> .....	<b>8</b>
<b>3- Enquadramento do Estágio Pedagógico</b> .....	<b>10</b>
<b>4- Prática Letiva</b> .....	<b>13</b>
<b>4.1- Planeamento Anual</b> .....	<b>14</b>
<b>4.2- Unidade Didática</b> .....	<b>17</b>
<b>4.2.1 Análise do Contexto</b> .....	<b>18</b>
<b>4.2.2 Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino</b> .....	<b>25</b>
<b>4.2.3. Seleção dos Modelos a Serem Utilizados</b> .....	<b>30</b>
<b>4.2.4. Regras básicas de funcionamento da turma</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2.5. Avaliação da aprendizagem do aluno</b> .....	<b>39</b>
<b>4.2.6. Papel do Professor e do Aluno na Unidade Didática</b> .....	<b>47</b>
<b>4.3-Plano de Aula</b> .....	<b>49</b>
<b>4.4-Assistência às aulas</b> .....	<b>51</b>
<b>4.4.1-Metodologia</b> .....	<b>53</b>
<b>4.4.2-Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	<b>55</b>
<b>4.4.3- Conclusões</b> .....	<b>58</b>
<b>5- Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar</b> .....	<b>60</b>
<b>5.1- Objetivos</b> .....	<b>61</b>
<b>5.2- Planeamento das Atividades</b> .....	<b>61</b>
<b>5.3- Dia do Voleibol</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3.1- Recursos Humanos</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3.2- Recursos Materiais</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3.3- Recursos Espaciais</b> .....	<b>63</b>
<b>5.3.4- Balanço dia do voleibol</b> .....	<b>63</b>

5.4- Dia do futebol .....	63
5.4.1- Recursos Humanos.....	64
5.4.2- Recursos Materiais.....	64
5.4.3- Recursos Espaciais .....	64
5.4.4 Balanço dia do futebol.....	64
5.5- Dia do Basquetebol .....	65
5.5.1- Recursos Humanos.....	65
5.5.2- Recursos Materiais.....	66
5.5.3- Recursos Espaciais .....	66
5.5.4- Balanço dia do Basquetebol .....	66
5.6- Atividade de Orientação.....	67
5.6.1- Descrição da atividade .....	67
5.6.2- Recursos Humanos.....	69
5.6.3- Recursos Materiais.....	69
5.6.4- Recursos Espaciais .....	69
5.6.5- Balanço da Atividade de Orientação .....	69
6- Atividade de Integração no Meio Escolar .....	71
6.1- Caracterização de turma .....	71
6.1.1- Objetivos gerais.....	72
6.1.2- Objetivos específicos .....	72
6.1.3- Metodologia .....	73
6.1.4- Resultados.....	74
6.1.5- Conclusões .....	78
6.2- Atividade de Extensão Curricular.....	80
6.2.1- Objetivos .....	81
6.2.2- Planeamento .....	81
6.2.3- Recursos .....	83
6.2.4- Programa da atividade .....	84
6.2.3- Balanço Final.....	84
7- Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	87
7.1- Atividade Científico-Pedagógica Individual.....	87
7.1.2- Operacionalização .....	88
7.1.3- Enquadramento do Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão .....	90
7.2- Atividade Científico-Pedagógica Coletiva .....	94
7.2.1- Operacionalização.....	96

<b>8-Considerações Finais</b> .....	108
<b>9-Referências Bibliográficas</b> .....	111
<b>10-ANEXOS</b> .....	119

## Índice de Figuras

<b>Figura 1-</b> Autonomia dos alunos/professor ao longo da época .....	48
---	----

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1-</b> Distribuição por género .....	74
<b>Gráfico 2-</b> Freguesia de Residência dos alunos.....	74
<b>Gráfico 3-</b> Agregado Familiar .....	75
<b>Gráfico 4-</b> Situação laboral dos E.E .....	75
<b>Gráfico 5-</b> Apoio Escolar aos alunos.....	76
<b>Gráfico 6-</b> Horas de sono dos alunos.....	76
<b>Gráfico 7-</b> Gosto pela atividade física.....	77
<b>Gráfico 8-</b> Comparação do tempo de empenhamento motor segundo diferentes abordagens .	102

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1 -</b> Problemas táticos .....	16
<b>Tabela 2 -</b> Análise SWOT ao contexto.....	24
<b>Tabela 3-</b> Objetivos e conteúdos de ensino .....	27
<b>Tabela 4-</b> Análise SWOT aos conteúdos de ensino.....	30
<b>Tabela 5-</b> Análise SWOT aos Modelos de Ensino .....	36
<b>Tabela 6-</b> Domínios e parâmetros de avaliação.....	45
<b>Tabela 7-</b> Análise SWOT à avaliação da aprendizagem dos alunos .....	46
<b>Tabela 8-</b> Análise SWOT ao papel do professor e alunos .....	49
<b>Tabela 9-</b> Resultados Observação 3º Ciclo .....	55
<b>Tabela 10 -</b> Resultados Observação Secundário .....	56
<b>Tabela 11 -</b> Resultados Observação 2º Ciclo.....	57
<b>Tabela 12-</b> Programação do Dia do Voleibol .....	62
<b>Tabela 13-</b> Programação do Dia do Futebol.....	63
<b>Tabela 14-</b> Programação do Dia do Basquetebol .....	65
<b>Tabela -</b> Programação da Atividade de Orientação .....	67
<b>Tabela 16-</b> Valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção .....	101
<b>Tabela 17-</b> Correlações entre a motivação dos alunos para a Educação Física e o seu envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção.....	102
<b>Tabela 18-</b> Análise categorial das respostas dadas pelos alunos após a intervenção .....	103

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> - Planeamento Anual .....	120
<b>Anexo 2</b> - Exemplo de uma Unidade Didática.....	123
<b>Anexo 3</b> - Problemas táticos transversais às modalidades (JDC-I).....	139
<b>Anexo 4</b> - Dossier JDC-I.....	142
<b>Anexo 5</b> - Instrumento de Observação JDC-I.....	193
<b>Anexo 6</b> - Ficha de avaliação inicial JDC-I .....	194
<b>Anexo 7</b> - Ficha de avaliação inicial Ginástica.....	196
<b>Anexo 8</b> - Ficha de avaliação inicial Voleibol .....	197
<b>Anexo 9</b> - Ficha de avaliação inicial ARE .....	199
<b>Anexo 10</b> - Ficha de avaliação inicial Desportos de Raquete .....	201
<b>Anexo 11</b> - Avaliação Formativa .....	203
<b>Anexo 12</b> - Avaliação Sumativa .....	204
<b>Anexo 13</b> - Exemplo do Plano de aula.....	205
<b>Anexo 14</b> - Relatório para alunos não aptos a realizar a aula .....	206
<b>Anexo 15</b> - Ficha 1 de observação aos colegas.....	207
<b>Anexo 16</b> - Ficha 2 de observação aos colegas.....	208
<b>Anexo 17</b> - Documento para a atividade de intervenção na comunidade escolar .....	209
<b>Anexo 18</b> - Cartaz de divulgação da ACPI.....	213
<b>Anexo 19</b> - Poster Seminário Desporto e Ciência.....	214
<b>Anexo 20</b> – Cartaz de divulgação da ACPC .....	215

## **Lista de Abreviaturas**

EF – Educação Física

PEE – Projeto Educativo de Escola

UMa – Universidade da Madeira

EP – Estágio Pedagógico

JDC-I – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

MED – Modelo de Educação Desportiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

MCJDCI – Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MEC – Modelo de Competência

ACPC – Ação Científico Pedagógica Coletiva

GPAI - Game Performance Assessment Instrument

MID – Modelo de Instrução Direta

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

## **1- Introdução**

Este documento é o culminar de todo um processo que foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e tem como grande objetivo apresentar e refletir sobre tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico (EP) realizado no ano letivo 2007/2018 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este é um momento marcante na vida de qualquer docente, e exige uma grande capacidade de superação e de resiliência, pois os desafios são uma constante deste processo. Pretendemos com este relatório de estágio descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Contudo, importa sublinhar que embora façamos um esforço para enquadrar todas as atividades realizadas, muita coisa fica por dizer, dada a riqueza e a complexidade deste processo.

Ser professor de Educação Física (EF) é uma tarefa de enorme responsabilidade, pois temos a função de levar o aluno a descobrir novos mundos e abrir os seus horizontes, mas para isso é necessária uma preparação por parte do professor, e este deve ser capaz de responder aos desafios colocados pelos alunos, que por vezes são muito difíceis. Esta dificuldade e complexidade do processo de ensino da EF assenta, sobretudo, no facto de que além do domínio cognitivo, o aluno deverá também atingir objetivos nos domínios psicomotor e afetivo. Se a responsabilidade é algo inerente à tarefa de ensinar, também podemos associar o prazer a esta profissão, pois temos a capacidade de potenciar várias características dos alunos, tanto a nível psicomotor, cognitivo e afetivo.

A disciplina de EF é hoje rodeada por vários problemas, sobretudo no que diz respeito à falta de motivação dos alunos para a prática das aulas. Acreditamos que isso deve-se ao facto de serem utilizadas metodologias e modelos de ensino desatualizados, que não vão ao encontro daquilo que os alunos pretendem, e isso resulta muitas vezes num desinteresse geral. Por outro lado, sentimos que os alunos têm-se demitido do cargo de “Alunos”, não estando disponíveis para assumir o seu papel no projeto educativo. Sabendo de antemão deste problema, procurámos aplicar no nosso estágio Modelos de Ensino que permitissem inverter esta tendência, como foi caso do Modelo de Competência (MEC) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) que serão abordados ao longo deste relatório em várias seções.

O presente relatório está dividido em 6 partes fundamentais, as quais passamos a especificar: (1) Introdução, onde incluímos uma pequena nota biográfica, as expectativas pessoais sobre o EP e a importância deste processo para a nossa formação enquanto futuros docentes; (2) Caracterização da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, onde desenvolvemos as nossas atividades; (3) Enquadramento do Estágio Pedagógico; (4) Prática Letiva; (5) Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar; (6) Atividade de Integração no Meio Escolar, onde se incluem a caracterização de turma e a atividade de extensão curricular; e (7) Ações de Natureza Científico Pedagógica Individual e Coletiva. Sublinhamos a nossa intenção clara em articular todas as atividades de estágio em torno da prática letiva. Todas as atividades desenvolvidas tiveram em conta o projeto delineado na prática letiva, uma vez que este é o ponto central da nossa prática de estágio. Finalmente, realçamos também que muitas destas atividades deste estágio foram pensadas em conjunto com o colega de estágio, pelo que existem vários pontos de convergência, sobretudo nas ações científico pedagógicas e na atividade de integração no meio escolar.

## **1.1- Nota Biográfica**

João Tomás Quintal Baptista, nascido a 1 de Junho de 1994 no Funchal, Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade da Madeira.

Fui praticante de futebol federado entre 2003 e 2010, passando pelo Clube Desportivo Nacional e pelo Clube Desportivo 1º de Maio.

Iniciei a minha atividade profissional como treinador adjunto do Clube Desportivo 1º de Maio no escalão de Juniores na época 2014-2015. Na época seguinte ingressei na escola de futebol Dragon Force Madeira no âmbito de um estágio profissional, tendo trabalhado com jovens entre os 5 e os 12 anos.

Nos meses de Julho, Agosto e Setembro de 2017 e 2018 trabalhei no ATL de Santa Luzia, tendo desempenhando o papel de professor de uma turma de 23 alunos, onde foram realizadas inúmeras atividades (jogos lúdicos, trabalhos manuais, culinária, etc).

Na época 2017/2018 fui responsável pela equipa de petizes do Clube Futebol União, e atualmente sou um dos treinadores do Clube Desportivo 1º de Maio no escalão de Petizes.

Nesta curta nota biográfica fica bem vincado o papel do Desporto, nomeadamente na área do ensino dos jogos desportivos coletivos, na minha vida. Assim, decisão de estudar Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira foi uma continuidade óbvia do meu percurso de vida.

## **1.2- Expetativas do Estágio Pedagógico**

O Estágio Pedagógico (EP) é sem dúvida um grande desafio, e levanta-nos muitas dúvidas, sobretudo numa fase inicial do processo. Serei capaz de liderar uma turma? Irei conseguir potenciar as capacidades dos meus alunos? Terei capacidade para ter sucesso neste novo desafio? Estas foram algumas das questões que surgiram inicialmente. Outro dos medos/receios, assentava na relação com os alunos. Como deveria ser essa relação? Uma vez que a diferença de idades entre o professor e os alunos não era assim tão grande, até que ponto isso poderia condicionar a atitude dos alunos? Para um jovem e inexperiente professor, que desde os 6 anos desempenha o papel de aluno, não é fácil passar agora a desempenhar o papel de professor. Portanto, numa primeira fase, sentimos alguma insegurança e receio sobre o que nos esperava no contexto da escola.

Este é o culminar de um percurso de 5 anos, e devemos ser capazes, não só, de aplicar os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo desta caminhada, mas também de nos adaptarmos às circunstâncias, ou seja, aplicar os conhecimentos adquiridos em função do contexto onde estamos inseridos como também em função do fator tempo. Esta foi de resto uma das primeiras lições que retirámos deste processo.

Desde criança que pratico desporto, e sempre tive um carinho especial pelas aulas de Educação Física (EF), sendo que muitas vezes seguia o modelo dos professores desta tão importante disciplina. Ora, se eu sempre procurei seguir o modelo do professor de EF corria o “risco” de estar perante alunos que partilhavam da mesma opinião que eu, e por isso devia estar preparado para isso. Ter uma postura correta e nunca defraudar as expectativas dos alunos, e isto é de facto um grande desafio: “fazer com os alunos saiam sempre da aula com a sensação de satisfação e de que aprenderam algo de novo”.

Relativamente ao núcleo de estágio sempre obtive boas opiniões sobre os professores orientadores cooperantes e científicos e na verdade isso veio a se confirmar, pois, senti-me sempre apoiado pelo mesmos e demonstraram sempre uma enorme disponibilidade em ajudar-nos. Em relação à escola e aos professores da mesma, sempre soube que era uma escola com algumas limitações de espaço, mas isso não foi um grande problema, pois os professores mostraram-se sempre disponíveis em aceder aos nossos pedidos, e por vezes até cediam os seus espaços de acordo com as nossas necessidades.

As primeiras semanas foram stressantes, e antes do início de cada aula havia sempre um medo de falhar, de não cumprir os objetivos da aula, de ser mal interpretado pelos alunos, de não conseguir ganhar o respeito da turma, enfim, um conjunto de receios que julgo serem normais, mas que foram desaparecendo com o passar do tempo, sobretudo devido aos desabafos e troca de opiniões com o meu colega de estágio M. Pestana.

Julgo que este estágio, embora tenha sido muito complexo e ao mesmo tempo desafiante, contribuiu de forma muito eficaz para desenvolver as minhas capacidades enquanto docente desta disciplina, e também consegui desenvolver outras competências que são fundamentais nos dias de hoje como a comunicação, resiliência, autoconfiança e trabalho em equipa.

### **1.3- Importância do Estágio Pedagógico na formação Docente**

O Estágio Pedagógico (EP) é a última etapa para estarmos habilitados a lecionar, mas é também a primeira experiência que temos enquanto docentes numa escola. Neste processo, os estudantes estagiários devem cumprir um conjunto de tarefas, importantes para um aperfeiçoamento das capacidades e conhecimentos, fundamentais para o exercício da profissão docente. De acordo com Gomes (2009) o estágio é uma atividade de aproximação ao campo profissional, por se tratar de uma forma de inserção no mundo do trabalho e na área específica de atuação, e de possibilidades de atuação e conexão entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem os estagiários, tornando-se assim um passo importante na construção das identidades profissionais. Tendo por base a ideia anterior, concluímos que o estágio é dos momentos mais importantes na nossa formação profissional, pois além de ser o primeiro contacto profissional com a realidade na qual seremos inseridos, é um processo onde podemos colocar as bases teóricas em prática perante um contexto real. No nosso caso, tivemos sempre presente que o EP era um laboratório de experiências pedagógicas. Neste laboratório tivemos a oportunidade de planear, intervir e avaliar ciclicamente situações de aprendizagem.

Parece não haver muitas dúvidas que a formação inicial nos 4 anos anteriores foi fundamental e ofereceu-nos um conjunto de ferramentas fundamentais para aplicarmos no nosso estágio. Mas na verdade, foi a experiência que adquirimos ao longo do EP, que nos deu a possibilidade de evoluir as nossas capacidades pedagógicas.

Foi esta aprendizagem em contexto real proporcionada pela prática, igualmente corroborado por Loughran (2009), que fundamenta o pressuposto de que a aprendizagem pela experiência é um melhor veículo durante o estágio do que a aprendizagem apenas pela teoria que ocorre entre as 4 paredes da sala de aula da Universidade. Além disto o estágio é acompanhado por uma constante prática de reflexão crítica e profunda, e é perfeitamente normal que o erro esteja presente ao longo de todo o processo. Sobre isto, Loughran (2009) salienta ainda que é importante correr riscos ao longo do estágio, pois, sempre que há desconforto na experiência da aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa, pois foram as dificuldades encontradas que nos fizeram adquirir um vasto conjunto de competências.

No nosso caso em concreto, o facto do nosso núcleo de estágio ser composto por três orientadores (1 científico e 2 cooperantes) também revelou-se uma mais valia na nossa formação, pois ao longo de 9 meses tivemos a oportunidade de receber diferentes visões críticas, muitas vezes sobre o mesmo assunto, de docentes experientes. Deste modo, consideramos o EP como um dos marcos mais significativos da nossa história de formação, e que nos marcará de forma positiva para o resto da nossa vida docente.

## **2- Caracterização da Escola**

É fundamental no início do EP que o estudante estagiário procure informações sobre o estabelecimento de ensino onde vai desenvolver a sua atividade docente, para melhor compreender as especificidades da escola. É nesse âmbito que procurámos proceder à caracterização da escola Eduardo Brazão de Castro. É importante realizar esta tarefa, pois, só assim é possível identificarmos e compreendermos a realidade e o contexto onde vamos atuar. Além disto, acredito que o facto de procedermos à caracterização da escola poderá ter contribuído para uma melhor integração no próprio estabelecimento de ensino.

Após termos conhecimento que o nosso estágio seria realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, reunimos com os orientadores do nosso estágio, tanto o científico como os cooperantes que nos forneceram informações concretas sobre a realidade e o funcionamento da escola. Foi-nos sugerido que acedêssemos ao site da escola de modo a consultar alguns documentos que nos podiam ajudar a ter um melhor conhecimento sobre a realidade e o funcionamento da escola.

No site da escola encontramos documentos como o Regulamento Interno, o Plano Anual da Escola e o Projeto Educativo de Escola (PEE). Estes documentos permitiram verificar que a escola é composta por órgãos e pessoas com funções específicas atribuídas. Os alunos devem ser o centro de todo o processo e devem ser vistos como seres em constante formação. A escola também se caracteriza por promover atividades culturais facultativas, bem como outras atividades lúdico-culturais destinadas à ocupação dos jovens de forma criativas e formativa, nomeadamente os clubes que são dinamizados por grupos de professores e alunos. No que ao desporto diz respeito, existe o desporto escolar, onde a escola disponibiliza o núcleo de futsal, ténis de mesa, dança badminton, natação e voleibol.

Esta escola iniciou a sua atividade em Outubro de 1992, sendo conhecida como a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, mas no ano letivo 2011/2012 viu a sua designação alterada para Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, nome pela qual é conhecida atualmente. Está situada numa zona alta da cidade do Funchal e encontra-se entre dois bairros sociais, na freguesia de São Roque. O PEE (2010) refere que a população da freguesia que vive nas zonas altas e bairros sociais possuem uma qualidade de vida média/baixa e são essas crianças e adolescentes que

frequentam a escola. O mesmo documento revela que a escola foi criada com objetivo de servir a população da periferia da cidade do Funchal, nomeadamente da freguesia de São Roque e das zonas altas de Santo António

Em termos de oferta educativa, esta escola leciona os 2º e 3º ciclos, cursos de Formação Profissional, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA) Percursos Curriculares alternativos (PCA). Esta escola tem vindo a conseguir combater os problemas de insucesso escolar e de abandono prematuro dos alunos, bem como problemas de indisciplina. Esta informação encontra-se no PEE.

Relativamente às instalações desportivas, a escola possui um campo polidesportivo sem cobertura. Por norma, este espaço é dividido por duas turmas, mas pode acontecer ser só para uma turma. No 3º piso da escola existe um ginásio coberto, que serve para lecionar diferentes matérias de ensino, como a dança, ginástica, badminton, etc. No espaço exterior da escola existem ainda mesas de ténis de mesa, algumas num estado considerado bom, e outras mais degradadas. Relativamente aos restantes espaços da escola, podemos acrescentar que a biblioteca que se encontra no 1º piso, e está equipada com vários computadores e livros. Junto à biblioteca existe a reprografia que serve para os alunos imprimirem os seus trabalhos. Um espaço muito inovador e particular que existe nesta escola é a sala multidisciplinar, que se encontra equipada com duas mesas de bilhar e duas roletas (matraquilhos), que podem ser utilizadas pelos alunos nos tempos livres. Esta sala serve também para peças de teatro e palestras.

### **3- Enquadramento do Estágio Pedagógico**

O EP desenrolou-se no ano letivo de 2017/2018 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro onde tivemos a oportunidade/desafio de lecionar entre os meses de Setembro a Maio a uma turma de 3º Ciclo (8ºano), sendo que todo o processo foi supervisionado por orientadores científicos e cooperantes que nos auxiliaram e aconselharam. O EP é uma fase onde devemos procurar que os nossos alunos desenvolvam as suas múltiplas competências, mas também devemos procurar desenvolver-nos a nós próprios. Tal como Pimenta e Lima (2006) defendem, o EP é um campo de conhecimento, e por isso devemos atribuir-lhe um estatuto epistemológico, superando assim a tradicional redução à atividade prática instrumental. Isto significa que deve haver uma conjugação entre tudo aquilo que aprendemos ao longo do percurso académico e a prática propriamente dita, ou seja, devemos utilizar esses conhecimentos em função do contexto e dos objetivos que delineamos para os nossos alunos. Julgamos que este foi de resto um dos grandes avanços na nossa formação enquanto estudantes estagiários, a capacidade de compreender e sobretudo aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º Ciclo da Licenciatura em Educação Física e Desporto, assim como do 1º ano do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário a novas situações e resolução de problemas.

Como apresentado anteriormente, o EP possui 4 grande atividades que devem ser desenvolvidas ao longo de um ano de estágio (Prática Letiva, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividade de Integração no Meio e Atividades da Natureza Científico-Pedagógica). Acreditamos que estas quatro atividades não devem ser tidas em conta de forma isolada, pelo que devemos aproveitar os nossos recursos e de certa forma tentar ao máximo possível associá-las em torno de um projeto comum.

Por ser a atividade que pesa mais no elemento de avaliação, a Prática Letiva foi a atividade de estágio que investimos mais tempo e também porque na verdade exige muito mais tempo que as outras atividades, uma vez que decorre ao longo de todo o ano letivo, e é necessário estarmos constantemente a planear as aulas e a delinear estratégias para que tudo decorra da melhor forma possível. Tal como referi anteriormente, devemos tentar ao máximo associar as diferentes etapas, e na verdade foi a partir da nossa prática letiva que delineamos as outras atividades de estágio (e. g., Ações de Natureza Científico-Pedagógica, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar e

Atividade de Integração no Meio). Portanto, a Prática Letiva diz respeito ao Planeamento Anual, às Unidades Didáticas e aos planos de aula. Tudo isto é integrante da prática letiva e são fundamentais para o sucesso da mesma. Importa ainda referir que no âmbito da prática letiva surgiram as atividades de assistência a aulas, que foram feitos maioritariamente ao colega de núcleo estágio, assim como também a outros colegas, que lecionaram noutra núcleo de estágio, como foi o caso das observações à turma do 2º Ciclo na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva. Esta é uma etapa muito produtiva pois, permitiu-nos desenvolver a capacidade de observar e desenvolver um espírito crítico em relação àquilo que foi observado.

No que respeita às Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, que surgem mais no sentido reforçar a nossa relação com os professores da escola, bem como toda a restante comunidade escolar, decorreu em primeiro lugar através de forma voluntária, onde não tivemos de planear nada, mas sim auxiliar na realização de vários eventos (dia do futebol, dia do voleibol e dia do basquetebol). Visto que sentimos necessidade de desenvolver uma atividade que aproximasse mais as duas turmas onde lecionávamos, optámos por desenvolver uma atividade de orientação nos jardins do Lido, seguindo-se uma ida à praia. Nesta atividade já tivemos um papel muito mais ativo, e fomos os principais dinamizadores da mesma em conjunto com os alunos.

Em relação à Atividade de Integração no Meio, esta ocorreu através de duas formas, as quais passo a explicar. Em primeiro lugar, através da Caracterização da turma, que aconteceu nas primeiras semanas do 1º período, onde tivemos de recolher dados sobre os alunos, sobretudo no que diz respeito aos seus hábitos desportivos, à sua perceção sobre a atividade física, as dinâmicas entre os alunos da turma, e ainda dados sobre a aptidão física dos alunos, que aconteceram através da aplicação da bateria de testes utilizada pelo projeto de investigação “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar (EFERAM-CIT)”. Após recolhermos estes dados, fizemos um apresentação a todos os professores da turma a que lecionávamos. Em segundo lugar, realizamos uma Ação de Extensão Curricular cujo objetivo foi aproximar os professores, encarregados de educação e alunos, sendo que para isto realizámos um evento final no âmbito do Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivo de Invasão (MCJDCI) que foram lecionados ao longo do 1º período. Neste evento procurámos também valorizar o papel do desporto da vida dos alunos, e sobretudo desmistificar a ideia que não é possível ser desportista federado e ter boas notas. Neste contexto desenvolvemos um espaço de intervenção, discussão e

reflexão em torno da seguinte questão: *Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?*

Finalmente, no que às Ações de Natureza Científico-Pedagógica diz respeito podemos abordá-las em dois momentos: Ação Individual e Ação Coletiva. No que diz respeito à Individual, surgiu no âmbito da nossa prática letiva e teve como principais objetivos dar a conhecer o MCJDCI, assim como apresentar a investigação realizada no âmbito do EP da Universidade da Madeira (UMa). Importa referir que o público alvo eram todos os docentes de EF da escola, bem como os estagiários do mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Relativamente à nossa ação Coletiva, que tinha como público alvo todos os professores de EF da RAM e os alunos da Licenciatura e Mestrado da Universidade da Madeira, procurámos apresentar resultados concretos da investigação realizada no contexto da prática letiva que estivemos a fazer ao longo do 1º período. A ação científica pedagógica coletiva (ACPC) teve como título geral “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”, sendo que coube ao nosso núcleo de estágio em conjunto com o colega de estágio do núcleo da Francisco Franco desenvolver o módulo 4 cujo a temática foi “Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física”.

## 4- Prática Letiva

A prática letiva, considerada uma das principais atividades das linhas programáticas de avaliação do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é uma etapa determinante no processo de EP e um marco na carreira profissional de um professor. Considera-se que esta atividade é uma das mais importantes, uma vez que é aquela que exige um maior investimento de tempo e conhecimento, assim como aquela onde são criadas mais expectativas por parte do professor estagiário.

O desafio que se coloca a qualquer professor é procurar promover uma mudança nos seus alunos, conduzindo-os a novas perspetivas de modo a criar-lhes desafios para que se superem a si mesmo (Araújo, 2012). Ao longo da nossa prática letiva, procurámos criar vários desafios, “puxando-os para fora da sua zona de conforto”, para que estes sofressem um processo de adaptação e transformação. A título de exemplo, os alunos foram confrontados com a necessidade de desempenharem vários papéis, como por exemplo, árbitros, treinadores adjuntos, cronometristas, organizadores, entre outros. Isto exigiu que eles tivessem que, de forma orientada e organizada, procurar informação de forma autónoma, por forma a melhor responderem às exigências dos desafios lançados.

Numa sociedade atual, onde a mudança é vertiginosa, e o acesso a qualquer tipo de informação é mediado apenas por um “clique”, exige-se ao professor outra forma de estar no processo ensino – aprendizagem. No nosso entendimento, o grande desafio que se coloca ao professor é ir mais além destes conteúdos, não se limitando apenas a expô-los. Neste sentido, é fundamental que o professor se adapte ao envolvimento no qual está inserido, e para isso deve possuir um conjunto de ferramentas pedagógicas que o auxiliem nessa adaptação. Ao longo da prática de estágio foram utilizadas e experimentadas várias ferramentas que procuraram responder às necessidades imediatas dos alunos. A título de exemplo, destacamos o recurso às tecnologias de comunicação e informação que nos auxiliaram de várias formas a passar a informação aos alunos. No seguimento da ideia anteriormente apresentada, Mesquita (2011) refere que a ação do professor deve ser centrada na problematização, mobilização, transposição e combinação de saberes, nunca dando de antemão as respostas aos problemas que os alunos se deparam. Por outras palavras, Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória

(2008) defendem que o professor acima de tudo deve ser um catalisador no processo de amadurecimento dos alunos.

A prática letiva que tentámos desenvolver ao longo do ano teve sempre como preocupação, promover a autonomia, a criatividade e não formatar ou condicionar a progressão do aluno, um perfeito exemplo disto foi o facto de os alunos desempenharem um conjunto de papéis que exigia uma pesquisa autónoma para que o fizessem corretamente (ex: árbitro) . Aliás, o próprio documento orientador/legislador da EF em Portugal, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF; Ministério da Educação, 2001), refere que devemos desenvolver nas aulas de EF a autonomia, a criatividade, a sociabilidade, bem como garantir uma atividade física corretamente orientada e motivada. Se olharmos para aquilo que foi feito ao longo da nossa prática letiva, e tendo em conta as características dos Modelos de Ensino utilizados nas unidades didáticas (i.e., MEC; MED; TGfU, entre outros), podemos afirmar que estes quatro parâmetros definidos pelo PNEF (autonomia, criatividade, sociabilidade e garantia de atividade física) foram de sobremaneira estimulados.

#### **4.1- Planeamento Anual**

No processo ensino aprendizagem, genericamente, existem 3 fases fundamentais que não podem ser negligenciadas: o planeamento, a realização e o controlo/avaliação. Na primeira fase, no planeamento, o professor deve elaborar um documento que lhe sirva de orientação para a sua atuação ao longo do ano letivo, onde devem estar inseridas todas as aulas e atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo. É um documento de orientação essencial, pois permite uma intervenção adequada, controlada e coerente. Contudo, não é de modo algum um documento rígido e inflexível. Antes pelo contrário, deverá ser um documento passível de sofrer alterações, pois existem vários fatores que não podem ser previstos e que podem exigir alterações no planeamento anual. Esta nossa primeira ideia é corroborada por (Felix, 2014) ao afirmar que o planeamento anual não se deve restringir àquilo que é expectável, mas sim garantir uma plasticidade e adaptabilidade de ajuste às situações e às necessidades dos seus alunos.

Portanto, é inquestionável a importância de um bom planeamento para o sucesso da prática de ensino. A título de exemplo, Bossle (2002) afirma que o ato de planejar é totalmente imprescindível no trabalho do docente, pois, fornece as linhas orientadoras

sobre uma prática intencional, que se revela transformadora. Deste modo, planejar implica uma organização e sistematização de uma ação docente coerente e comprometida com a educação, de modo a que exista uma visão clara do processo a percorrer, para podermos atingir os objetivos inicialmente definidos, tendo em atenção as necessidades que surgem do quotidiano escolar.

Decorrente da nossa experiência adquirida ao longo deste ano de Estágio, para alcançar um bom planeamento anual, existem vários fatores a considerar, pois não é possível planejar às “escuras”, é necessário conhecer as características, e os autores que “habitam” no meio onde vamos atuar. Sobre este assunto, o PNEF (Ministério da Educação, 2001) refere que para elaborar um bom planeamento é necessário ter em conta os seguintes aspetos: as dificuldades e potencialidades dos alunos que derivam da avaliação inicial, as metas de final de ciclo a atingir propostas pelo PNEF, os recursos espaciais e materiais da escola, bem como as decisões dos grupos disciplinares de EF.

A elaboração do nosso planeamento anual começou a ser preparado no início do mês de Setembro, onde tivemos que ter em consideração vários fatores que influenciaram as nossas decisões, as quais passamos a enunciar: (1) Análise dos conteúdos de ensino presentes no PNEF para o 3º Ciclo; (2) Análise do PEE; (3) Análise do plano de rotação dos espaços desportivos da escola, assim como o material disponível para a lecionação; (4) Número de horas disponíveis para as aulas de EF ao longo do ano; (5) Programação das atividades do grupo de EF; (6) Avaliações programadas no âmbito do projeto de investigação do Mestrado em Ensino (EFERAM-CIT); e (7) Perfil da turma, que nos foi transmitido pelo orientador cooperante, que é também o professor responsável pela turma que nos é atribuída.

Por forma a melhor descrever o nosso Planeamento Anual neste ano letivo 2017/2018 (ver Anexo 1), apresentamos de seguida, de forma sumária, as atividades realizadas em cada um dos períodos.

No 1º período que decorreu entre os dias 18 de Setembro e 15 de Dezembro, lecionámos a matéria de JDC-I, onde se incluem o andebol, o basquetebol e o futebol. Nesta 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), onde procurámos desenvolver nos alunos competências relativas à compreensão tática do jogo, bem como outras competências que estão intimamente relacionados com o fenómeno desportivo, como a liderança, a autonomia e

a responsabilidade. Estes princípios, estão alinhados com as diretrizes do PNEF, e procuram sobretudo promover a competência tática, o entusiasmo, e o conhecimento dos alunos. Uma vez que deslocámos a nossa atenção para a compreensão do jogo, seguindo a premissa de que as habilidades são ensinadas de forma contextualizada, ou seja, em circunstância de jogo, optámos por lecionar as três matérias em conjunto, pois estas partilham princípios/problemas táticos que são comuns (Tabela 1). No decorrer deste período, introduzimos, em pelo menos uma aula por semana um espaço dedicado, exclusivamente, à melhoria da aptidão física, sendo que para isso utilizámos o método *tabatta* que se caracteriza por ser um treino de alta intensidade, num curto espaço de tempo com várias repetições. É de realçar que este tipo de trabalho é realizado com recurso a músicas selecionadas pelo professor, e além de promover melhorias na aptidão física também contribui para que os alunos desenvolvessem uma melhor noção de ritmo, que viria a ser essencial nas aulas de atividade rítmicas expressivas (ARE) . Neste período também promovemos vários “jogos” que tinham como objetivo trabalhar conteúdos dos desportos de combate. Entendemos que estas atividades oferecem um grande potencial para o desenvolvimento de áreas importantes no aluno, como por exemplo, responder em situações críticas, onde é necessário gerir a tensão para não influenciar o desempenho negativamente; desenvolver a capacidade de interação com o adversário, compreendendo que é necessário atuar tendo em conta os pontos fracos e fortes do mesmo, entre outros. Finalmente, ainda neste 1º período letivo, efetuámos a avaliação inicial a todas as matérias de ensino que seriam lecionadas ao longo do ano letivo. Isto permitiu-nos identificar áreas que teriam de ser mais aprofundadas com os alunos, ou seja, teríamos de dedicar mais aulas a esses conteúdos.

**Tabela 1** - Problemas táticos

Problemas táticos	Movimentações sem bola	Skills com bola
<b>Marcar ponto (Processo ofensivo)</b>		
<b>Manter a posse de bola</b>	Apoiar o portador da bola Decidir quando passar	Passando e recebendo a bola
<b>Penetrar na defesa e atacar o alvo</b>	Usar um alvo à frente, decidir quando chutar/lançar e driblar	Movimentando com a bola Chutar Fintar Mudando de velocidade
<b>Transição defesa-ataque</b>	Movimentação no espaço- decidir quando e onde se movimentar	Passe de saída rápida
<b>Prevenir/evitar o marcar ponto (Processo defensivo)</b>		

<b>Defender o espaço</b>	Guardando uma posição Trabalho de pés Pressionando o portador da bola	-----
<b>Defender o alvo</b>	Posição do guarda-redes	O guarda-redes parando e distribuindo
<b>Ganhar a posse de bola</b>	Recuperando a bola	Recuperando- desarme de bola Recuperando e roubando a bola

O 2º período iniciou-se com a matéria de ginástica que foi lecionada entre o dia 3 de Janeiro e 7 de Fevereiro. Esta matéria foi abordada segundo o MED, onde procurámos trabalhar os elementos gímnicos da ginástica de solo e de trampolins que estão consagrados no PNEF. Embora a literatura sobre a aplicação do MED à ginástica seja escassa (Gouveia et al., 2016), no nosso entendimento, esta metodologia parecia-nos ser mais motivante para os alunos comparativamente ao modelo dito tradicional. A partir de 19 de Fevereiro e após o término das férias de Carnaval, iniciaram-se as aulas de Voleibol que foram também dirigidas segundo o MED, utilizando os princípios do *Smashball*. Optámos por utilizar o *Smashball*, pois é uma forma de ensinar o voleibol, onde se promove uma maior taxa de sucesso nos alunos. Tal como no 1º período promovemos, momentos para a melhoria da aptidão física, e mantivemos o trabalho desenvolvido ao nível dos desportos de combate. Finalmente o 3º período, que começou no dia 9 de Abril, estava previsto o desenvolvimento de várias UD que compreendiam as seguintes matérias de ensino: ARE, desportos de raquete e orientação. Contudo, devido ao atraso que a matéria de voleibol sofreu (essencialmente por fatores climáticos), só terminamos o voleibol no dia 16 de Abril. A partir de 18 de Abril iniciaram-se estas unidades didáticas. No que respeita aos Desportos de Raquete (badminton e ténis de campo), a razão pela qual integrámos esta matéria no planeamento em detrimento da natação, deveu-se ao facto de esta estar no leque das possíveis matérias que integravam a prova de aferição do 8º ano. Uma vez que o 3º período é mais curto, e a prática de estágio terminava no dia 15 de Maio, lecionamos 5 aulas de ARE, 3 de desportos de raquete e 1 atividade de orientação (fora da escola).

## 4.2- Unidade Didática

Rosado (s.d) descreve uma UD como um conjunto de aulas cuja unidade deve ser construída em torno da função didática. Na mesma linha de pensamento, Bento

(2003) afirma que as unidades didáticas são vitais para professores e alunos, pois orientam todo o processo de aprendizagem de ambos os agentes educativos. O mesmo autor refere que os objetivos da UD são alcançados de forma gradual, com o avançar das diferentes matérias. Carmona (2012), reforça esta ideia ao referir que no ato de planificar o professor idealiza uma proposta de ensino, onde apresenta uma sequência ordenada de atividades para um determinado conjunto de conteúdos.

As unidades didáticas em EF podem durar alguns dias como também algumas semanas. Independentemente da duração da UD, existe uma maior probabilidade de sucesso sempre que o professor faz um planeamento coerente antes da UD se iniciar (Metzler, 2017). Este mesmo autor refere que uma UD deve contemplar 6 componentes fundamentais: (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. Na planificação das unidades didáticas desenvolvidas ao longo do ano letivo, procurámos responder a cada um dos 6 itens descritos por Metzler (2017). Os pontos que se seguem neste relatório, baseados nas componentes descritas anteriormente, explicam os aspetos contemplados na tomada de decisão ao longo de todo este processo.

#### **4.2.1 Análise do Contexto**

A análise do contexto desempenha um papel fundamental no ensino, e podemos considerar isto como a soma dos fatores que influenciam aquilo que é ensinado, como é ensinado e o que os alunos irão aprender na UD. O conhecimento dos fatores contextuais vão com certeza facilitar o processo de instrução e a aprendizagem dos alunos, fundamentalmente porque são variáveis controladas e têm influência direta na construção da aula, p. ex. o espaço, o equipamento, o número de alunos e as horas disponíveis. Geralmente, a maioria dos fatores contextuais são fixos, ou seja, estão lá, e não podem ser alterados pelo professor de forma significativa durante a UD (Metzler, 2017). Os quatro fatores determinantes relacionados com o contexto onde ocorre a aula, e que devem ser considerados na fase de análise são: os conhecimentos do professor sobre a matéria de ensino a ensinar, o conhecimento e aptidão dos alunos, os conteúdos a ensinar e os recursos materiais disponíveis para as aulas.

Relativamente à UD de JDC-I, lecionada no 1º período, onde se incluem as matérias de futebol, basquetebol e andebol, podemos referir que havia da nossa parte uma experiência acumulada nestas matérias de ensino. Esta experiência surge de uma prática enquanto jogador de futebol, mas também, e sobretudo, da experiência enquanto treinador de formação nos últimos 5 anos (ver nota biográfica). Relativamente aos alunos, e após uma breve avaliação inicial, constatou-se que a turma composta por 20 alunos, que se dividia em três níveis, sendo que a maioria se encontrava no elementar e avançado, o que nos permitiu definir objetivos mais ambiciosos. Relativamente aos conteúdos, procurámos seguir o PNEF, mas tendo em conta os problemas táticos que são descritos no quadro conceptual do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU, Bunker and Thorpe, 1982). Como recursos materiais para colocar em prática esta UD havia 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). Ao nível dos espaços, apenas tínhamos o polidesportivo exterior disponível. Relativamente aos recursos temporais, havia disponível 37 blocos de 45' minutos (para lecionar uma UD de JDC-I).

Os recursos disponíveis para o desenvolvimento das UD de JDC quer em termos temporais quer ao nível dos equipamentos disponíveis foram aceitáveis, e permitiam um desenvolvimento adequado das tarefas de ensino. A principal ameaça à organização da UD foi o facto de não haver um espaço fechado para lecionar os JDC-I, na eventualidade de estar a chover, o que condicionou algumas aulas práticas. Em todo o caso, o nosso planeamento contemplava sempre uma alternativa (plano B), que fundamentalmente passava pelo trabalho orientado em sala de aula, onde promovíamos sobretudo conteúdos relacionados com as matérias que estávamos a abordar (regras, sinaléticas, gestos técnicos, etc). Relativamente aos alunos, e de modo geral, estes estavam motivados e tinham um nível psicomotor que permitia trabalhar conteúdos mais avançados do PNEF, exceção feita a um pequeno grupo de alunos do sexo feminino, que não estavam motivadas para esta matéria e tinham um nível psicomotor mais baixo. O nosso conhecimento sobre os JDC-I, já descrito anteriormente, permitiu termos mais confiança no delineamento de estratégias mais eficazes às várias situações que ocorriam. Contudo, por outro lado, por ser a primeira UD a lecionarmos na condição de professor estagiário, fez com que por vezes sentíssemos algum nervosismo

e insegurança, que com o passar das aulas e com o acompanhamento dos professores orientadores cooperantes foram ultrapassadas.

No início do 2º período iniciámos a UD de Ginástica Artística. Ao contrário da UD de JDC-I, a nossa experiência no ensino da Ginástica Artística era reduzida. Sublinha-se ainda que, enquanto ex-aluno do 3º Ciclo e Secundário, o contacto com a Ginástica foi diminuto. A base do conhecimento adquirido nesta matéria reportou-se fundamentalmente, às unidades curriculares de Ginástica na Licenciatura em Educação Física e Desporto assim como o Mestrado em Ensino da Educação Física. Para colmatar estas insuficiências no ensino da Ginástica Artística, foi necessário realizar um trabalho aprofundado de pesquisa sobre os vários elementos gímnicos propostos pelo PNEF, onde a nossa preocupação incidiu sobretudo nas progressões de aprendizagem para cada elemento gímnico, as regras de segurança, as ajudas e os exercícios complementares ao nível das capacidades físicas (ver Araújo, 2013). O número de alunos aumentou para 21 a partir do 2º período, e após uma avaliação inicial, feita no decorrer do 1º período verificou-se que os alunos se encontram sobretudo num nível elementar, o que combina com aquilo que está presente no PNEF. É de realçar que o novo aluno não foi submetido a uma avaliação inicial, no entanto procurei informar-me junto do mesmo qual era a sua perceção em relação à sua prestação na ginástica. Relativamente aos recursos disponíveis havia 20 arcos, 18 cordas para saltar, 2 minitrampolins, 6 colchões pequenos, 3 colchões grandes, 1 plinto, 2 *reuthers*, espaldares e 2 bancos suecos, tudo isto num estado razoável de utilização. O espaço disponível era um ginásio com algumas condicionantes a nível da dimensão e qualidade do espaço, mas que não comprometeram de modo algum as aulas. Nesta UD foram dedicados 14 blocos de 45 minutos (630 min = 10,5 h), sendo que todas as aulas foram cumpridas.

Em jeito de análise, podemos afirmar que os recursos temporais e materiais permitiram desenvolver um bom trabalho, e não colocaram qualquer tipo de entrave ao desenvolvimento das atividades de ensino. Em relação aos alunos, sentimos que inicialmente estavam motivados, e empenhados em melhorar, mas com o passar das aulas começaram a demonstrar alguma amotivação, talvez pelo facto de não termos introduzido muitos elementos gímnicos nas aulas. Esta estratégia permitiu-nos por outro lado controlar melhor a segurança, principalmente das primeiras aulas, assim como aprofundar mais os conteúdos. Outro aspeto importante, muito debatido nas reuniões de orientação, e que poderá ajudar a explicar um pouco a amotivação de alguns alunos,

prende-se com a informação de retorno aos alunos no momento da execução (i.e., feedbacks). Embora tenhamos optado por fornecer mais feedbacks do tipo interrogativo, a informação acabava por ser pouco específica aumentando a dificuldade do aluno em melhorar a execução dos elementos gímnicos. No entanto, o planeamento e avaliação inicial foi bem feito, o que nos permitiu promover um conjunto de situações de aprendizagens adequadas aos 3 níveis de aprendizagem presentes na turma. Como estratégia, e em concordância com o modelo de ensino utilizado (MED), os dossiers fornecidos às equipas ajudaram a combater esta problemática.

Após concluirmos a UD de Ginástica Artística, seguiu-se a matéria de ensino de Voleibol. A nossa experiência na leção desta matéria de ensino era escassa. Contudo, tivemos um maior contacto com a matéria de ensino aos longo dos ciclos de aprendizagem. As aulas do Curso de Mestrado, permitiram vivenciar uma experiência rica nas aulas da Didática de Voleibol, que foram lecionadas utilizando a metodologia do *Smashball*. Por esta razão, e depois de algumas reuniões de preparação com o Professor da Didática de Voleibol, utilizámos esta metodologia de ensino aprendizagem nas aulas. Este apoio e enquadramento da orientação ajudou a ultrapassar algumas dificuldades identificadas no início da UD. Tal como na matéria de Ginástica, o número de alunos manteve-se nos 21, e deste número, apenas 3 se inseriam no nível introdutório, os restantes estavam no nível elementar, o que permitiu planear as aulas de acordo com aquilo que está explícito no PNEF para este Ciclo de Ensino. Como recursos materiais tínhamos disponíveis: 3 redes de voleibol, 4 postes, 15 bolas de voleibol (5 em boas condições e as restantes num estado razoável) e 40 cones. A UD desenvolveu-se ao longo de 17 blocos. Nas aulas de 45' o espaço disponível era meio campo do polidesportivo, enquanto que nas aulas de 90' o polidesportivo era apenas utilizado por uma turma.

Esta UD foi um pouco atípica relativamente ao número de aulas que tiveram de ser alteradas devido às condições climáticas. Portanto, como já foi dito anteriormente, recorreremos muitas vezes ao “plano B”, que passava por realizar jogos interativos que funcionavam em forma de “quizz”. Neste tipo de aulas os alunos deviam recorrer ao telemóvel, e surgiam várias perguntas relacionadas com a matéria em questão que eram respondidas através do telemóvel. Esta elevada prevalência de aulas condicionadas, atrasou todo o processo, sendo necessário prolongar esta UD ao 3º período com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Relativamente ao material disponível, também havia alguns entraves, pois o material disponível não estava em muito bom

estado, sobretudo no que diz respeito às bolas de voleibol. Inicialmente notámos que os alunos estavam desmotivados, pois não achavam que o *Smashball* os ajudasse a melhorar os seus *skills* no Voleibol. Isto deve-se sobretudo à regra do agarrar a bola, que no seu entender estragava o jogo. Todavia, a partir da 3ª aula e após compreenderem a dinâmica do jogo, onde tivemos que recorrer a vídeos de apoio, os alunos sentiram-se mais confiantes e motivados sendo que as aulas ganharam uma dinâmica interessante.

Finalmente, no 3º período foi lecionada uma UD politemática, que compreendia as seguintes matérias de ensino: ARE, Desportos de Raquete e Orientação. Para a leção das três matérias de ensino, houve da nossa parte um grande investimento na preparação das aulas dada a pouca experiência na leção destes conteúdos de ensino. Uma vez mais, as Didáticas do Curso de Mestrado foram fundamentais para planear este conjunto de aulas. Por outro lado, a experiência acumulada durante o primeiro e segundo período, permitiu-nos utilizar algumas estratégias mais eficazes para a turma.

No que respeita à matéria de orientação, e uma vez que apenas foi organizada uma atividade fora do contexto da escola (i.e., atividade de uma manhã nos jardins do Lido) a nossa preocupação foi identificar o nível dos alunos, questionando-os sobre os conteúdos básicos. Esta análise, ainda que informal, permitiu-nos uma melhor organização da prova. No que diz respeito às ARE e aos Desportos de Raquete após uma avaliação inicial, verificou-se que os alunos estavam sobretudo entre o nível introdutório e elementar, o que nos levou a organizar as aulas em concordância com estas características. Para lecionar as aulas de ARE tínhamos como recursos materiais 1 coluna, 1 telemóvel e o ginásio. Já para as aulas de raquetes, que foram lecionadas no polidesportivo da escola, havia ao dispor 21 raquetes de ténis, 20 bolas de esponja e de lona, 2 redes de ténis, 21 raquetes de badminton, 15 volantes e 2 redes de badminton. Relativamente à orientação, que foi lecionada nos Jardins do Lido, tínhamos disponíveis 1 kit de orientação, fichas de registo e telemóveis.

Em jeito de análise, a leção destas matérias de ensino constituíram um grande desafio. A falta de experiência na leção, por exemplo das ARE e Desportos de Raquete exigiu um esforço extra na procura de soluções pedagógicas mais rentáveis. No entanto, fruto de um planeamento flexível, mas assertivo e objetivo, entendemos que os desafios foram ultrapassados, uma vez que conseguimos motivar os alunos em torno de um projeto de ensino onde se verificaram melhorias nas suas competências e

capacidades. Relativamente ao material e aos espaços disponíveis para estas aulas, o balanço é positivo, pois as condições eram muito boas para promover aulas de qualidade.

Sublinha-se ainda que, ao longo do 1º e 2º período foram incluídas situações de desportos de combate ao longo das aulas, sobretudo nos primeiros 10 a 15 minutos de aula dedicados ao aquecimento. Estes jogos de desportos de combate permitiram-nos desenvolver alguns conceitos chave. Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes (2014), defendem que os desportos de combate nas aulas de EF são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois sujeita os alunos a determinado tipo de solicitações, promovendo o seu desenvolvimento, melhorando competências, e desenvolvendo capacidades. As capacidades desenvolvidas através desta matéria são variadas, como a capacidade de lidar com situações críticas, onde é necessário gerir tensão de modo a que o desempenho não seja influenciado negativamente, capacidade de esperar pela oportunidade certa, sabendo que a mínima falha poderá ter consequências reais. Fruto de uma avaliação inicial realizada ainda durante o primeiro período, verificou-se que os alunos tinham pouca experiência nesta matéria e, portanto, encontram-se na sua maioria num nível introdutório. Os conhecimentos adquiridos ao longo da Didática de Desportos de Combate, permitiram de uma forma sólida planear estes conteúdos e derramá-los com intencionalidade ao longo do ano letivo. Foram promovidas sobretudo situações que tinham como objetivo solicitar comportamentos que contribuíssem para o desenvolvimento e transformação dos alunos, recorrendo a diversas experiências de aprendizagem, que promoviam a aquisição de competências transferíveis para outras situações de vida. Durante estas aulas também procurámos associar o conceito de morte simbólica nos vários jogos dinamizados, o que fez com que os alunos trabalhassem em situação de *stress*. Os jogos promovidos foram sobretudo situações de se esquivar, desequilibrar e tocar no adversário, sendo que isto promove a concentração, leitura do adversário e montagem de estratégias. No que respeita à UD de JDC-I e à imagem do que aconteceu em Ginástica e Voleibol, é de destacar o espírito de equipa e de entreatajuda, bem como a autonomia que promovemos aos nossos alunos. Nestas matérias conseguimos promover uma evolução muito maior nos alunos que se encontravam num nível de habilidade mais baixo, enquanto que os alunos mais proficientes evoluíram menos. Esta é, no entanto, uma das desvantagens apontadas por muitos autores em relação ao MED, que permite dar uma melhor resposta aos alunos

menos proficientes. Ainda assim é de destacar uma evolução em todos os alunos, quer em termos de habilidades quer em termos socio-afetivos e cognitivo.

Ao longo deste capítulo, e sempre que acharmos necessário apresentar uma reflexão mais sistematizada sobre os assuntos em discussão, faremos uma análise SWOT. Assim, começaremos por fazer esse exercício em relação à análise do contexto (Tabela 2).

**Tabela 2** - Análise SWOT ao contexto

	<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Análise do contexto</b>				
<b>Professor</b>	Trabalho em equipa com o colega de Estágio; Motivação intrínseca elevada para o ensino da Educação Física na escola;	Pouca experiência na condução do processo pedagógico, principalmente na gestão dos alunos em torno do projeto educativo;	Desenvolvimento de <i>skills</i> de investigação na área do ensino dos JDC-I; Desenvolvimento de <i>skills</i> de ensino, nomeadamente a implementação de diferentes modelos de ensino;	Falta de confiança na condução do processo; Dificuldades na liderança dos alunos, principalmente aqueles com comportamento desvio;
<b>Alunos</b>	Envolvimento destes alunos em torno de um projeto educativo de turma, devido à utilização de modelos de ensino mais motivantes;  Tamanho da turma adequado para a implementação dos modelos de ensino.	Dificuldades nas componentes psicomotoras e cognitivas de alguns;  Dificuldades de alguns alunos atingirem os objetivos programáticos;  Turma muito heterogénea;	Evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do ano;  Desenvolvimento de relações interpessoais;  Papel mais ativo dos alunos no processo de aprendizagem;	Amotivação de alguns alunos nas aulas;  Limitação das aprendizagens nos alunos mais evoluídos;  Comportamentos desvio;  Alguns alunos não reagiram ao programa de intervenção;
<b>Recursos Disponíveis</b>	Flexibilidade dos colegas de Educação Física da escola para cederem as instalações;  Material em número suficiente para o número de alunos da turma;	Ausência de um polidesportivo coberto para lecionar em dias de chuva;  Por vezes, para levantar o material, perdíamos algum tempo, uma vez	Explorar outros espaços desportivos nas proximidades da escola;  Estabelecer protocolos de cooperação com as associações desportivas da	Degradação contínua do material;  Falta de espaços alternativos para a leção das aulas em tempo de chuva

		que não havia colaboração do funcionário da escola.	RAM para cedência de material	
--	--	---	-------------------------------	--

## 4.2.2 Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino

### 4.2.2.1 Objetivos gerais

Parte fulcral do processo de planeamento é a determinação dos objetivos de aprendizagens dos alunos nas unidades didáticas (Metzler, 2017). Tendo em conta o que é defendido por este autor, achámos que seria pertinente definir os objetivos gerais, que se aplicam às várias unidades didáticas e que estão claramente definidos no PNEF:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções dos outros e dificuldades reveladas por eles;
- Interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo uma entreaajuda de modo a favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e dos outros;
- Assumir compromissos e responsabilidades de organização, e preparação das atividades individuais/grupais, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
- Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.;
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, a resistência geral, a força resistente, força rápida, velocidade, etc.,
- Conhecer e aplicar vários processos de elevação e manutenção da Condição Física de forma autónoma no seu quotidiano;
- Compreender os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.

Ainda dentro daquilo que são os objetivos gerais, existem outros que são orientados para cada matéria de ensino, que também podem ser chamados de

competências por área (Ministério da Educação, 2001). Estes podem ser consultados na Tabela 3.

#### **4.2.2.2-Análise dos Conteúdos**

Na análise dos conteúdos de ensino são apresentados os conteúdos a serem trabalhados na UD e a ordem que os alunos devem aprender esses mesmos conteúdos. Segundo Metzler (2017), este processo é fundamental, pois, tem uma grande influência sobre aquilo que pode ser ensinado e aprendido na UD, devendo, portanto, surgir após a análise contextual. É o professor que deve iniciar esta análise dos conteúdos de ensino, realizando uma listagem das habilidades psicomotoras, cognitivas e socio afetivas que os alunos devem atingir para cada matéria. O mesmo autor refere que este processo deve iniciar-se sempre a partir de uma avaliação inicial. Para finalizar esta análise de conteúdos o professor deve ter em conta o número de aulas disponíveis e tempo de aprendizagem dos alunos, de modo a definir a quantidade de conteúdos a serem abordados.

Tal como enunciado anteriormente foram lecionadas 4 unidades didáticas, e em todas elas foi necessário ter em conta os conteúdos definidos e passíveis de avaliação psicomotora, cognitiva e afetiva. Os conteúdos socio afetivos foram transversais às várias unidades didáticas e para isso foi tido em consideração os seguintes parâmetros: (a) responsabilidade, (b) autonomia, (c) intervenção e (d) sociabilidade, tal como definido pelo grupo de EF da Escola Eduardo Brazão de Castro.

No que respeita ao nível cognitivo, procurámos transmitir aos alunos os conteúdos que estão programados segundo o PNEF. Esses conhecimentos eram avaliados sobretudo através de relatórios e um teste no final do período. Nos JDC-I procurou-se que os alunos ficassem a conhecer as principais regras de cada modalidade, os vários problemas táticos e as ações técnicas subjacentes, e que compreendessem alguma da terminologia inerente aos JDC-I como a manutenção da posse de bola, desmarcação, penetração, entre outros. Em relação à ginástica houve a preocupação de transmitir como realizar as ajudas, a sua importância, e os critérios de êxito que devem ser cumpridos na execução de cada elemento. Também se achou pertinente que os alunos conhecessem o material que se utiliza na prática de ginástica e como tal foi dado enfoque a esse aspeto. Em relação ao voleibol, e à imagem do que aconteceu no JDC-I, houve a preocupação em transmitir as principais regras do voleibol, como por exemplo

o sistema de rotação, as várias penalizações e o sistema de pontuação. Outro aspeto tido em conta foi que os alunos soubessem identificar as várias ações técnicas do voleibol. Finalmente no 3º período, e embora os recursos temporais fossem escassos, procurámos que os alunos compreendessem as principais regras dos desportos de raquete (ténis e badminton) e conseguissem distinguir as várias ações técnicas. Na matéria de ARE pretendia-se que os alunos cooperassem com os companheiros, incentivando à sua participação na atividade, e apresentando sugestões de aperfeiçoamento, considerando sempre as propostas que lhes eram dirigidas, que se deslocassem percorrendo todas as direções e sentidos, no ritmo e sequência dos apoios correspondentes à marcação e combinando os passos básicos de aeróbica (Marcha, corrida, passo e toque, elevação do joelho, passo cruzado e passo em V), e que preparassem e apresentassem em pequenos grupos, uma sequência coreográfica de acordo com a música escolhida, integrando sequências de passos, voltas e saltos, com coordenação e fluidez e sintonia. A opção recaiu sobre a aeróbica sobretudo porque considerámos que era a matéria mais motivante para os alunos e também por ser aquela que o professor sentia-se mais à vontade e com maiores conhecimentos para lecionar.

Os conteúdos desenvolvidos nas unidades didáticas podem ser consultados na Tabela 3.

**Tabela 3-** Objetivos e conteúdos de ensino

<b>Matéria</b>	<b>Objetivos por área</b>	<b>Conteúdos de ensino</b>
<b>JDC-I</b>	Cooperar com os companheiros para atingir os objetivos dos JDC;  Realizar com oportunidade e correção as ações táctico-técnicas;  Aplicar as regras não só como jogador, mas também como árbitro.	Ofensivos: Manter a posse de bola,  Penetrar na defesa e atacar o alvo,  Transição defesa-ataque.  Defensivo: Defender o espaço, Defender o alvo; e Ganhar a posse de bola.
<b>Ginástica</b>	Compor, realizar e analisar as destrezas elementares da ginástica (solo e aparelhos);  Realização de esquemas individuais/grupais, consoante os critérios de cada elemento gímico	<b>Solo:</b> Rolamento à frente, Rolamento à retaguarda, Apoio Facial Invertido, Roda, Avião, Posições de flexibilidade.  <b>Aparelhos:</b> Salto de vela, Salto engrupado, Meia pirueta, Pirueta e Salto de carpa
<b>Voleibol</b>	Cooperar com os companheiros para atingir os objetivos dos JDC;  Realizar com oportunidade e correção as ações táctico-técnicas;	Smashball (nível 1 ao 4).  Serviço por baixo e por cima; Remate em apoio e suspensão; toque de dedos; manchete com e sem ressalto; amortie; 2º toque de distribuição; bloco e cobertura defensiva e

	Aplicar as regras não só como jogador, mas também como árbitro	ofensivo
<b>Desportos de Raquete</b>	Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas elementares dos desportos de raquete;  Garantir iniciativa atitude ofensiva nos jogos individuais e a pares, aplicando as regras das modalidades.	Serviço  Batimentos básicos (ténis e badminton)
<b>ARE</b>	Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares de aeróbica, através de coreografias individuais/grupais;  Aplicação de critérios de expressividade de acordo com os motivos das composições	<b>Aeróbica</b>  Marcha, corrida, passo e toque, elevação do joelho, passo cruzado e passo em V
<b>Orientação</b>	Realizar percursos de nível elementar, utilizando técnicas de orientação;  Respeito pelas regras de organização, participação, e preservação do ambiente	Identifica no percurso a simbologia básica;  Orienta o mapa;  Sabe localizar-se no espaço e no mapa;  Identifica a melhor opção de percurso
<b>Desportos de Combate (Introdução)</b>	Compreender e saber aplicar as variáveis determinantes nos desportos de combate (Força, Centro Massa e Base de apoio e Espaço);  Lidar com situações críticas gerindo a tensão para não influenciar o desempenho negativamente	Jogos de esquiva, desequilíbrios e toques

Obviamente que os conteúdos sumarizados na Tabela 3 compreendem apenas “categorias” gerais. Existiu um trabalho de enquadramento de todos os conteúdos presentes no PNEF para o ciclo de estudos em questão, para atingir os objetivos propostos. A título de exemplo, nos JDC-I, quando falamos da manutenção da posse de bola, obviamente que o passe, o drible e a desmarcação estão inerentes a este conceito. No caso da ginástica, os conteúdos são aqueles presentes na tabela, mas é óbvio que tal como refere o PNEF, os alunos devem ser capazes de elaborar uma sequência com as habilidades aprendidas. Outro exemplo é a matéria de voleibol que foi lecionada com recurso aos 4 níveis do smashball, e é natural que inerente a esta metodologia de abordar o voleibol estão presentes os conteúdos fundamentais do voleibol como é o caso do serviço, manchete, bloco e remate. No caso das ARE, os alunos depois das aulas iniciais, tiveram de preparar e apresentar em pequenos grupos na turma uma sequência coreográfica de acordo com a música escolhida, integrando os passos e combinações integrados na Tabela 3.

De grosso modo, e tendo em conta os conteúdos socio afetivos, cognitivos e psicomotores os alunos atingiram os objetivos propostos pelo PNEF. Em algumas das matérias, como foi o caso da ginástica, o programa de 8º ano apresenta alguns elementos gímnicos de complexidade mais elevada, e após a avaliação inicial feita à turma, verificámos que não seria possível abordar todos os elementos gímnicos presentes no PNEF. Por esta razão, foram efetuadas algumas adaptações nos conteúdos. Esta foi a matéria que os alunos tiveram mais dificuldades em abordar, sobretudo pelo medo que demonstravam e também por graves lacunas na execução de elementos básicos.

Em relação aos JDC-I, voleibol, ARE, desportos de raquetes e orientação os conteúdos previstos pelo PNEF foram todos abordados, e os alunos revelaram uma grande disposição para melhoraram as suas capacidades nestas matérias. No que respeita aos desportos de combate, o PNEF aponta para as modalidades de luta e judo. Uma vez que os alunos demonstravam poucos conhecimentos sobre estas matérias de ensino, optámos por abordar alguns conteúdos que servem de iniciação aos desportos de combate e que permitem aos alunos compreender aspetos essenciais destas modalidades como é o caso dos movimentos redondos, o saber retirar o ponto de aplicação da força ao adversário, colocar o oponente em situação de desequilíbrio bem como a importância da intensidade das forças.

Do nosso ponto de vista, o PNEF é de facto um documento que permite aos professores se orientarem na sua prática letiva, no entanto é necessário relacionar os conteúdos presentes no PNEF com a avaliação inicial que é feita aos alunos de modo a chegar a um equilíbrio, pois muitas vezes os alunos conseguem ir mais além daquilo que está presente no PNEF e outras vezes não consegue atingir o que o programa preconiza, algo que aconteceu na ginástica, uma vez que detetou-se que os alunos não estavam num nível tão adiantando quanto aquele que o PNEF sugeria. Uma das forças do nosso estágio foi precisamente a capacidade que tivemos de estudar e chegar a esse equilíbrio, e que nos permitiu integrar os alunos num projeto de ensino adaptado às suas necessidades.

A tabela seguinte representa a análise SWOT que fizemos em relação aos conteúdos de ensino:

**Tabela 4-** Análise SWOT aos conteúdos de ensino

	<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Conteúdos de ensino</b>	Organização dos conteúdos tendo em conta o seu carácter transversal o que permite um transfer 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-Invasão, numa perspetiva de rentabilização e aprofundamento das aulas de Educação Física;	Alguns conteúdos definidos no PNEF são desadequados à realidade escolar; Falta novidade nos conteúdos para surpreender os alunos; Conteúdos em excesso para o número de aulas disponíveis	Liberdade para usar diferentes metodologias pedagógicas para abordar os conteúdos; O PNEF dá liberdade às escolas e aos professores para adequarem as matérias aos diferentes contextos.	Repetição dos mesmos conteúdos ao longo do ciclo de estudos; Conteúdos desadequados às capacidades dos alunos e à realidade escolar.

#### **4.2.3. Seleção dos Modelos a Serem Utilizados**

Após uma análise do contexto, definição dos objetivos de aprendizagem e análise dos conteúdos de ensino, é necessário tomar uma decisão sobre quais os modelos de instrução mais efetivos na aprendizagem dos alunos em determinada UD (Metzler, 2017).

Em concordância com as recomendações feitas por Metzler (2017), após termos conhecimento do contexto onde iríamos lecionar, bem como os objetivos e conteúdos a circunscrever, rapidamente nos apercebemos que a utilização dos modelos de ensino TGfU e MED, ou a combinação de ambos (MEC) seriam os mais rentáveis. É importante sublinhar que os Professores do núcleo de EF da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, demonstraram desde o primeiro momento que estavam dispostos a ceder os espaços de que necessitássemos sem qualquer tipo de entrave. Como é evidente, este fator deu-nos alguma liberdade para podermos conduzir o processo.

No 1º período escolar adotámos o MEC para os jogos desportivos de invasão (MCJDCI), que no fundo é um modelo híbrido, abarcando as principais características do

TGfU e do MED. As características que o MCJDCI vai buscar ao TGfU são as seguintes: (a) a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; (b) o confronto com problemas reais em ambiente de jogo, e (c) a introdução do ensino das habilidades de 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 & Mesquita, 2015). Além disto, existe um conjunto de problemas táticos que são abordados no TGfU (manter a posse de bola, penetrar na defesa e atacar o alvo e transição defesa-ataque no caso do processo ofensivo, e defender o espaço, defender o alvo e ganhar a posse de bola no que diz respeito ao processo defensivo) que são compatíveis com o PNEF, tal como é possível ver no anexo 3. As características que o MCJDCI abrange do MED são as seguintes: (a) a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; (b) a preservação da autenticidade dos jogos; (c) a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico; (d) o treino de equipa; (e) a competição; (f) o fair-play; (g) o carácter festivo, e (h) o desempenhar de vários papéis. Uma vez mais podemos verificar que estas características permitem responder a alguns objetivos gerais que estão definidos pelo PNEF, como por exemplo: cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma ou assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes (ver ponto 4.2.2 Objetivos de Aprendizagem). Para que consigamos alcançar resultados na evolução dos alunos (psicomotores, cognitivos e afetivos), é necessário cumprir com um número mínimo de sessões. Nesta perspetiva, considera-se que é melhor aprofundar mais os conhecimentos em torno de uma determinada matéria, do que abordar várias matérias de ensino de forma superficial (Siedentop, Hastie, & van de Mars, 2004). Contudo, é importante discutir, que em muitos contextos o cumprimento de um número mínimo de horas de lecionação de um determinado conteúdo torna-se complicado, sobretudo devido à rotação dos espaços desportivos a que os professores estão sujeitos.

No modelo de ensino que adotámos, a turma foi dividida em 3 equipas homogéneas, e a cada elemento da equipa foi atribuído um papel (e.g., capitão, diretor de equipa, árbitro, treinador-adjunto, fotógrafo, entre outros). Cada uma das equipas possuía um documento elaborado pelo professor (i.e., o Dossier de Equipa), onde encontravam a informação necessário para autorregular o seu processo de ensino-aprendizagem. Neste “dossier de equipa” além de estar descritos os contratos que cada

aluno devia assinar, também estavam os exercícios que as equipas deviam dinamizar, assim como os objetivos a atingir em cada um desses exercícios, as regras do campeonato em que participavam, o calendário de atividades, entre outros (ver Anexo 4).

Da nossa experiência, um investimento na elaboração de um bom dossier de turma, facilita imenso o trabalho do professor ao longo da UD. Este documento revelou-se muito útil, pois os alunos recorriam muitas vezes para organizarem os seus treinos, verificarem as regras da competição e até mesmo para estarem a par dos eventos previstos. Foi interessante assistir ao desenvolvimento da autonomia dos alunos ao longo do processo, principalmente da procura de informação. Numa fase inicial os alunos recorriam muitas vezes ao professor com questões que podiam ser respondidas caso consultassem o dossier de equipa, e com o passar das aulas verificámos que eles começaram a compreender que de facto aquele documento era muito útil e muitas das dúvidas passaram a ser respondidas através de uma consulta ao documento.

Nos capítulos das ações científico pedagógicas individual e coletiva mais informações podem ser consultadas sobre a dinamização do MCJDCI.

No 2º período, e uma vez que nos apercebemos do sucesso do modelo implementado no período anterior, achamos por bem continuar com esta lógica na dinamização das unidades didáticas. Desta vez a matéria a ser lecionada foi a ginástica, utilizando o MED, cujas características já foram apresentadas anteriormente, e serão desenvolvidas mais nos capítulos 7.1 e 7.2 das ações científico-pedagógicas. A organização das aulas de ginástica baseando no MED, além de permitir que se cumpra tudo aquilo que está consagrado no PNEF, promove um elevado tempo de empenhamento motor na ginástica, tal como documentado por Delgado (2017), que constatou que os alunos se encontram aproximadamente 70% da aula em tarefa, seja a ajudar, seja a executar algum elemento gímnico. É do conhecimento comum que a ginástica é uma matéria que desmotiva os alunos, facto que se comprovou na recolha de informação sobre esta turma (caracterização da turma), assim como quando dissemos que neste ano letivo essa matéria seria lecionada. Da nossa experiência, e em concordância com estudos anteriores realizados nesta escola, o MED pode vir a responder a essa problemática. Delgado (2017) refere que “Os resultados mostraram que a organização das aulas de Ginástica Desportiva segundo o MED contribuíram para o aumento da motivação dos alunos”. Assim, e à imagem do que aconteceu no 1º período, a turma foi dividida em 4 equipas homogéneas, e após uma fase inicial (as primeiras 4

aulas) onde apresentámos os elementos que deveriam ser executados e como se realizam as ajudas nesses elementos, as equipas passaram a treinar de forma autónoma, sendo que para isso podiam recorrer ao documento que lhes foi entregue no início da época, onde estavam presentes todos os elementos gímnicos a serem executados, as regras do campeonato, bem como as suas componentes críticas e como devem ser feitas as ajudas em cada um dos elementos.

Ainda no 2º período, mas na UD de voleibol, optou-se por dar continuidade aquilo que foi feito nas unidades didáticas anteriores, e continuou-se a utilizar o MED pelos motivos já enunciados, mas decidimos também introduzir uma forma inovadora de abordar o voleibol, o “Smashball”. Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016) referem que a abordagem do voleibol tem vindo a evoluir ao longo dos anos, baseado sobretudo numa perspetiva tradicional (tecnicista-mecanicista), o que traz com ela algumas lacunas, sobretudo a incapacidade de sustentar a bola, o número reduzido de contactos por jogador, a percentagem elevada de insucessos, as constantes interrupções e o elevado número de serviços falhados. É neste sentido que o Smashball pode ser uma mais valia no ensino do voleibol, pois é um jogo reduzido condicionado que serve de adaptação para algumas variáveis estruturais do voleibol que tem como finalidade se adaptar às necessidades dos seus praticantes (Gonçalves, 2009). O Smashball tem como objetivos desenvolver as habilidades específicas do jogo, nomeadamente o ataque. Uma vez que os regulamentos permitem que a bola seja agarrada, que a rede esteja colocada à altura dos ombros dos jogadores e que possa haver ressalto depois do ataque, estão reunidas as condições para que os alunos consigam melhorar as suas habilidades técnicas na matéria de voleibol, indo ao encontro daquilo que está consagrado pelo PNEF.

Silva, Rodrigues, Nóbrega, Nunes, Gouveia & Alves (2018), reforçam que o objetivo deste tipo de metodologias, passa pelo ensino de conteúdos em contexto de jogo onde os alunos aprendem também como realizar e desempenhar as ações táticas inerentes ao jogo. Os mesmos autores, através de um estudo realizado no âmbito do Smashball em contexto escolar, constataram que 45,45% dos alunos submetidos a esta metodologia apresentam melhorias no que diz respeito ao índice de eficiência das habilidades.

Tal como aconteceu nas unidades didáticas anteriores, a turma também foi dividida em equipas homogéneas, e cada uma era portadora de um documento, também

apelidado como o dossiê de equipa, onde estavam presentes os contratos de cada jogador, mas também as regras do campeonato bem como a calendarização do mesmo. As matérias abordadas no 3º período já foram lecionadas com recurso a outros modelos de ensino. As ARE foram lecionadas com recurso à aprendizagem cooperativa (“Cooperative Learning”). Este modelo que começou a ser desenvolvido na Universidade Johns Hopkins no ano de 1970, vai muito além daquilo que é o trabalho de grupo tradicional, sendo necessário existir um conjunto de requisitos, dos quais se destacam a interdependência positiva, responsabilidade individual e do grupo, interação estimuladora, as competências sociais e ainda o processo de avaliação do grupo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994). Para que seja realmente considerado ensino cooperativo é necessário que exista uma união de esforços de modo a alcançar um objetivo comum, sendo que cada aluno deve assumir as suas responsabilidades no seio do grupo, oferecendo um contributo fundamental, que sem o qual não é possível atingir objetivo. O professor deve ter especial atenção nalguns aspetos, sobretudo na formação dos grupos que devem ser homogéneos, na atribuição de papéis e na promoção de competências sociais. As grandes vantagens do ensino cooperativo são as semelhanças ao trabalho que as pessoas realizam fora da escola, reunindo esforço para realizar um trabalho de sucesso, os alunos adquirem competências para trabalhar em grupo e partilhar tarefas, aprendem a gerir e usar os recursos humanos disponíveis, entre outras. Também existem algumas desvantagens, das quais destacamos o perigo de um ou mais alunos em determinado grupo se tornarem figuras autoritárias em substituição do professor, ou ainda o facto de alguns alunos darem o seu melhor e ainda assim não contribuir tanto como os outros, o que pode ser prejudicial aos mesmos, pois podem se sentir envergonhados e desapontados. Estas desvantagens só se fariam sentir caso o modelo não seja bem aplicado. O que aconteceu nas aulas de ARE foi precisamente uma promoção da aprendizagem cooperativa. Numa fase inicial o professor forneceu alguns conteúdos essenciais, como por exemplo os passos básicos de aeróbica e como se contam os tempos das músicas. Posto isto, foram formados pequenos grupos homogéneos, e cada grupo devia criar uma coreografia ao longo das aulas previstas. Foi pedido aos alunos que trouxessem para a aula material para poderem trabalhar a sua coreografia (músicas, vídeos de aeróbica, acessórios, etc), sendo que o professor também disponibilizou um conjunto de vídeos no grupo de facebook da turma que podiam auxiliar os alunos a criar a sua coreografia. O objetivo era que cada aluno desse o seu contributo com ideias e combinações de passos de modo a criarem uma

coreografia tendo por como base os passos de aeróbica aprendidos numa fase inicial da UD, sempre com a possibilidade de consultarem o professor.

Uma vez que estes alunos estavam muito pouco motivados para as aulas de dança, achámos que não seria muito benéfico promover aulas tradicionais, onde o professor ensinava os passos e os alunos imitavam aquilo que era feito pelo professor, e por isso optámos por formar pequenos grupos que deviam trabalhar para atingirem um objetivo comum: a criação de uma coreografia que seria posteriormente apresentada aos colegas. Sabendo de antemão que os alunos estavam com alguns receios para abordarem esta tão importante matéria, achou-se pertinente, sobretudo para quebrar o gelo, fazer uma apresentação em powerpoint onde estava bem patente os benefícios da dança, e optou-se ainda por colocar vídeos da dança interpretados por jovens (do sexo masculino e feminino) da mesma faixa etária com coreografia simples e agradáveis de se ver. Finalmente, e para que os nossos alunos ultrapassassem a barreira que tinham com esta matéria, foi mostrado um vídeo onde os professores estagiários apresentam uma dança no âmbito de um trabalho realizado na Didática de Dança. Esta estratégia funcionou na perfeição e foi sem dúvida uma excelente forma de quebrar o gelo.

Ainda no que diz respeito ao 3º período, mas falando do caso concreto daquilo que foram as aulas de Desportos de Raquete, optámos por aplicar os princípios do modelo de instrução direta (MID). Este modelo foi criado com o principal objetivo de promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, que podem ser ensinados gradualmente (Arends, 2008). Brophy (1979) acrescenta ainda que o conceito de instrução direta está associado à investigação processo-produto, que tem como fim identificar as relações entre o processo de interação pedagógica sob a forma de comportamentos do professor e os produtos da aprendizagem no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Existe um conjunto de objetivos que o professor tem em mente na aplicação do MID: apresentar aos alunos um modelo de movimento, habilidade ou conceito desejado e em seguida organizar as atividades de aprendizagem do aluno em blocos de tempo segmentados, fornecendo sempre altas taxas de feedback prescritivo, aumentando assim o incentivo à medida que os alunos conseguem executar determinada tarefa ou habilidade (Metzler, 2017). O mesmo autor acrescenta que a essência deste modelo é fornecer aos alunos uma prática supervisionada, para que o professor possa observar essas tentativas e fornecer altas taxas de feedback corretivo e positivo.

Nas aulas de desportos de raquete procurámos seguir-nos por tudo o que foi apresentado anteriormente. Ou seja, o professor procurou sempre iniciar as aulas com uma revisão dos conteúdos aprendidos anteriormente, e em seguida apresentava novas tarefas ou habilidades que os alunos deveriam aprender a executar, sendo que dava sempre uma demonstração visual daquilo que deveria ser executado, pois desta forma os alunos ficariam muito mais elucidados. O professor focava-se sobretudo nas componentes críticas dos gestos, pois, este conjunto de modalidades incide muito sobre a técnica e esta é essencial para que haja sucesso dos alunos. Quando os alunos estavam aprendendo os principais gestos técnicos, o professor tinha a preocupação de fornecer um feedback constante e também as correções necessárias para que o gesto fosse o mais correto possível. Assim que o professor verificava que os alunos já estavam com uma execução satisfatória do gesto que estava a ser abordado, promovia uma maior independência dos alunos, e dinamizava situações de jogo (1x1), onde os alunos deviam aplicar esses gestos técnicos para resolverem os problemas do jogo. Um dos pressupostos da instrução direta são as revisões periódicas, e embora as horas disponíveis para lecionar esta matéria não fossem muito abundantes, procurei sempre fazer uma revisão no início de cada aula e estabelecer uma ponte entre os conteúdos aprendidos anteriormente e aqueles que seriam aprendidos. Embora tenha sido utilizado o MID, consideramos que se insere num quadro de ensino do passado, quando o ensino era centrado no professor e que de facto ajustava-se. Nos dias de hoje, tendo em conta a mudança de paradigma, não nos parece que este modelo vá ao encontro dos objetivos gerais do PNEF. Ainda que não tenhamos recolhido resultados sobre isto, o que nos parece é que a utilização massiva deste modelo pode levar a quadros rígidos de formação bem como à formatação do aluno.

Uma vez mais, e seguindo a lógica deste capítulo, apresentamos na seguinte tabela a análise SWOT aos Modelos de Ensino utilizados:

**Tabela 5-**Análise SWOT aos Modelos de Ensino

	<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Modelos de Ensino</b>	Modelos dinâmicos (MED e MCJDCI) que respondem às exigências do PNEF.	O MED e o MCJDCI são abordagens inovadoras, e numa fase inicial os alunos sentem-se	Aulas de Educação Física mais dinâmicas;  Maior interdisciplinaridade na escola com outras	Cumprimento de protocolos específicos para a condução e implementação correta dos modelos de

	<p>Alunos mais motivados e a desenvolverem várias competências (autonomia, responsabilidade, habilidade no jogo);</p> <p>O MED adequa-se para lecionar modalidades muito técnicas num curto espaço de tempo</p>	<p>confusos;</p> <p>MED e o MCJDCI não dão uma resposta tão adequada aos alunos mais proficientes como dá aos menos proficientes;</p> <p>O MID insere-se num quadro de ensino do passado, quando o ensino era centrado no professor.</p>	<p>disciplinas;</p> <p>Promoção da atividade física mais efetiva no contexto escolar e com uma ligação mais forte às atividades desportivas organizadas extraescolares;</p>	<p>ensino;</p> <p>Número de aulas mínimo para a implementação das atividades de ensino em concordância com os modelos;</p> <p>O MID pode levar a quadros rígidos de formação bem como à formatação do aluno</p>
--	---	--	---	---

#### 4.2.4. Regras básicas de funcionamento da turma

Existem um conjunto de regras básicas de funcionamento das aulas que devem ser definidas previamente de modo a que tudo decorra com a normalidade desejada, sem problemas de maior. Para tal, é necessário que os alunos tenham conhecimento das mesmas, logo no início de cada UD. Metzler (2017) refere que é necessário estabelecer regras, rotinas e procedimentos importantes de modo a tornar o ambiente de aprendizagem seguro e eficiente. O mesmo autor acrescenta que este conjunto de regras auxilia o professor e os alunos a terem consciência das suas responsabilidades dentro da aula. Normalmente, uma boa gestão deve incluir a determinação e comunicação daquilo que são as regras da turma, os procedimentos para entrar e sair no ginásio ou em qualquer outro espaço que decorram as aulas, os procedimentos para lidar com os equipamentos necessários à aula (levantamento do material, cuidados a ter e recolha do mesmo), as regras de segurança e designação de um sinal para dar início ou fim aos exercícios (Metzler, 2017).

No que diz respeito às unidades didáticas de JDC-I e Voleibol os alunos deviam estar no local da aula (polidesportivo) até 5 minutos após o toque de entrada (conforme estipulado pelo Regulamento Interno) e deviam aguardar sentados nas bancadas do recinto até que o professor desse início à aula. Relativamente às regras para lidar com o material, e uma vez que estávamos aplicando o MCJDCI, os alunos que desempenhavam o papel de diretores de equipa ficavam responsáveis por levantar o

material, sendo que para isso o professor entregava um papel com o material necessário para a aula. Todos foram informados que o material deveria ser zelado, e sempre que uma bola fosse para fora dos limites do polidesportivo, deveriam informar o professor para saberem como proceder nesses casos. No final da aula, os mesmos alunos ficavam responsáveis por contar o material, verificar se havia algo em falta e colocar o material na arrecadação. Relativamente às regras de segurança, era exigido que os alunos tivessem roupa e calçado adequado de modo a evitar lesões, estavam expressamente proibidos de utilizar objetivos perigosos (e. g., brincos, anéis, pulseiras, relógios, entre outros), as raparigas também eram aconselhadas a utilizar as unhas curtas para não ferirem os colegas, e o cabelo deveria estar amarrado para não atrapalhar na execução dos exercícios. Finalmente, também ficou combinado com os alunos sempre que o professor apitava significava que deviam parar de imediato os exercícios, ou caso estivessem a aguardar o início de um exercício deviam iniciá-lo de imediato.

Relativamente à ginástica, as regras eram de modo geral idênticas aquelas aplicadas nas unidades didáticas de JDC-I e Voleibol, no entanto, havia algumas particularidades que passo a destacar: os alunos deviam aguardar a chegada do professor na porta do ginásio, deixando sempre o calçado no ginásio por motivos de higiene. Uma vez que as aulas funcionavam por estações, cada equipa deveria montar a sua estação, sendo que para isso o professor fornecia um papel com o material necessário e disposição do mesmo no ginásio, e no final as equipas voltavam a arrumar o material, deixando o ginásio como o tinham encontrado. As regras de segurança eram muito importantes, e todos os alunos sabiam que deviam ajudar os colegas na execução dos elementos, estando sempre atentos a possíveis desequilíbrios para procurarem evitar lesões.

No caso da UD de desportos de raquete, a grande diferença em relação às unidades didáticas de JDC-I e Voleibol é que o responsável pelo material era escolhido segundo a ordem da lista da turma, sendo que para cada aula havia 2 alunos responsáveis para levantar, contar e recolher o material, de resto aplicavam-se as mesmas regras.

Finalmente, na UD de ARE que teve lugar no ginásio, os alunos já tinham conhecimento que deveriam aguardar na porta do ginásio pelo professor, e em comparação com a ginástica havia menos regras a serem cumpridas, sobretudo em relação à segurança e ao material, uma vez que para lecionar estas aulas não era necessário ter um cuidado tão redobrado em relação à segurança dos alunos como era

preciso na ginástica e também não havia uma grande logística de materiais. Uma vez que os alunos foram convidados a treinar a sua coreografia em pequenos grupos, foram informados para não colocarem a música num volume muito alto, pois dessa forma ficaria um ruído prejudicial ao bom funcionamento da aula.

De um modo geral podemos considerar que estas regras contribuíram para o sucesso das aulas, e foram fundamentais para se criar uma dinâmica dentro da turma, pois os alunos já sabiam como é que tudo funcionava, e qual era o papel de cada um deles.

#### **4.2.5. Avaliação da aprendizagem do aluno**

A forma como o professor deve planejar a avaliação das aprendizagens dos alunos deve ser definida no início da UD. Nesse momento, devem ser definidos os critérios e procedimentos de avaliação que serão atribuídas no final do processo (Metzler, 2017). Entendemos que a avaliação é parte integrante do processo educativo, e é fundamental para qualquer proposta de educação (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Ribeiro (1997) refere que avaliar a curto ou a longo prazo, trata-se de um processo de verificação das metas e objetivos definidos, de modo a se perceber se estes estão a ser atingidos de acordo com aquilo que foi previamente definido.

Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2005) sublinha que o ato de avaliar é um processo centrado nas funções do professor, e que promove a reflexão e controlo de todo o processo com o objetivo de melhorar a sua intervenção e o nível de desempenho dos alunos. De forma muito sucinta podemos considerar o processo de avaliação como uma etapa do processo que consiste em ser capaz de olhar para os alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo e organizando o cenário dessa interação, sempre com o intuito de proporcionar aos alunos uma melhor assimilação (Datrino & Meireles, 2010).

Assim sendo, ao longo dos três períodos letivos integrámos este ciclo de avaliação que se iniciava sempre com a avaliação inicial, passando pela avaliação formativa e finalizando com a avaliação sumativa. Na avaliação inicial, o objetivo era aferir os níveis iniciais dos alunos nas diferentes matérias que iríamos lecionar. No nosso caso, esta avaliação ocorreu durante o primeiro período letivo a todas as matérias de ensino. A avaliação formativa foi realizada aula a aula, com registos diários que acabava por acontecer num período pós aula na reflexão ao plano. Finalmente, no

momento final, era realizada a avaliação sumativa, onde nos focávamos sobretudo no processo evolutivo dos alunos.

Relativamente aos instrumentos de avaliação que foram utilizados no momento da avaliação inicial de modo a aferir a aprendizagem dos alunos, é de referir que estes foram selecionados após uma revisão exaustiva da literatura, e selecionámos aqueles que se alinhavam ao quadro conceptual que adotamos ao longo deste ano letivo. É também importante salientar que houve um exercício de alinhamento entre os resultados das avaliações obtidas com os instrumentos adotados e o PNEF. Este alinhamento passou por uma recodificação do instrumento, de modo a que os resultados se dividissem em três níveis, de acordo com aquilo que está presente no PNEF.

#### **4.2.5.1- Avaliação Inicial**

Carvalho (1994) define a avaliação como processo que nos permite recolher a informação necessária para a orientação, regulação e 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.

No que diz respeito à avaliação inicial, o PNEF (Ministério da Educação, 2001) refere que “O objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior. Este documento 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.

Na nossa prática letiva, as avaliações iniciais aconteceram durante o 1º período letivo. Uma vez que já tínhamos definido que todo o primeiro período letivo iria ser dedicado ao ensino dos JDC-I, aproveitámos algumas aulas para preconizar todas as avaliações necessárias ao melhor conhecimento dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo. Como principal estratégia, recorreu-se às filmagens em vídeo, uma vez que nos ajudava a realizar uma avaliação inicial mais assertiva e cuidada. Desta forma, conseguimos melhor adequar as situações de aprendizagem às dificuldades dos alunos.

No caso da avaliação inicial na matéria de JDC-I, os alunos foram colocados em situação de jogo formal na modalidade de futebol (5x5) e basquetebol (5x5) e filmamos essas situações de jogo. Após termos filmado essas situações de jogo, procedemos à avaliação dos alunos com recurso ao instrumento de observação “GPAI” - Game Performance Assessment Instrument (Oslin, Mitchell & Griffin, 2013) (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 o GPAI 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 foi o caso. O GPAI surge no âmbito do TGfU, e procura avaliar os comportamentos que demonstram a habilidade para resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (skills). Em resumo, com este instrumento de avaliação é possível 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 exaustivo e complexo, não nos permitindo ter dados de forma rápida sobre o nível inicial dos alunos, sentimos a necessidade de recorrer a outro instrumento que nos permitisse, de forma rápida, sistematizar os níveis de domínio de jogo dos alunos (Anexo 6; Garganta, 1995), assim sendo, o GPAI foi um instrumento de observação muito útil, mas apenas foi utilizado para o estudo realizado no âmbito da ação coletiva. Embora este instrumento fosse menos sensível comparativamente ao GPAI, já que o resultado da avaliação era dado genericamente por níveis, ambos os instrumentos procuram compreender o nível de jogo do aluno. No caso

do instrumento apresentado por Garganta (1995), foram considerados 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). Deste modo, cada aluno iria obter no mínimo uma pontuação entre 4 e 16 pontos, pois em cada um dos domínios avaliados teria no mínimo 1 ponto e no máximo 4 pontos, 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 inserissem entre os níveis 4-8 estavam no nível introdutório, entre 9-12 corresponde ao nível elementar, e finalmente entre 13-16 corresponderia ao nível avançado. A título de exemplo, um aluno que obtivesse uma pontuação de 7 pontos estava num nível introdutório, e um aluno que por sua vez obtivesse 14 pontos estava num nível avançado.

No caso da ginástica, adotámos uma ficha elaborada pelo professor Gonçalo Marques, especialista em 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 existiam vários critérios de penalização: 0 – O aluno faz o elemento sem erros (cumpre com todos os critérios de êxito); -0,3 – O aluno faz o elemento, mas com 2 erros; -0,5 – O aluno faz o elemento com 3 ou 4 erros; -1 – os alunos executam os elementos, mas falha em todos os critérios; -10 – O aluno não executou o elemento gímnico. O mesmo acontecia para as ajudas, caso um aluno necessitasse de uma ajuda muito ativa eram retirados 0,5 pontos, se ajuda fosse ativa o aluno perdia 0,3 pontos e se não precisasse não eram retirados pontos. 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. Os elementos que os alunos deveriam realizar no momento de avaliação inicial da ginástica de solo foram os seguintes: rolamento à frente, rolamento à retaguarda, apoio facial invertido, roda e avião. Já no que diz respeito à ginástica de trampolins os alunos executaram o salto de vela, engrupado, carpa e pirueta. A ficha adotada surgiu no âmbito de um estudo realizado sobre a metodologia de ensino da ginástica (Vieira et.al, 2018). Uma vez que considerámos que esta ficha era um pouco complexa e exigia algum treino para ser aplicada *in loco*, decidimos efetuar uma adaptação à ficha com o objetivo de a tornar mais simples exigindo menos tempo no seu preenchimento (Anexo 7). É de referir que esta adaptação foi discutida com a equipa

que criou o instrumento. Assim, esta ficha contempla todos os elementos executados na avaliação inicial, sendo que cada elemento é avaliado 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 recodificação é a seguinte: 10-23 nível introdutório; 24-37 nível elementar; 38-50 nível avançado.

Relativamente ao Voleibol, e de modo a realizar a avaliação inicial, colocámos os alunos em situação de jogo formal (4x4) durante oito minutos. Esta situação de jogo foi filmada e realizamos uma avaliação inicial dos alunos com recurso a uma ficha (Anexo 8). Esta ficha contemplava 5 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. Assim, quem está entre o score 6-9 (Nível Introdutório); 10-14 (Nível Elementar); 15-18 (Nível Avançado)

No que diz respeito à avaliação inicial de ARE optámos por apresentar uma coreografia de aeróbica na 1ª aula desta matéria, onde os alunos deviam aprender essa coreografia que era composta pelos passes básicos de aeróbica e realizamos uma filmagem dessa aula de modo a proceder à avaliação inicial, com recurso às filmagens e 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, optamos 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).

Para a avaliação inicial na matéria de raquetes optámos por filmar a aula, e posteriormente observar os alunos com recurso a uma ficha (Anexo 10). Na aula os alunos realizaram alguns exercícios de relação com a raquete e a bola e também fizeram jogo 1x1. Esta ficha contemplava 5 aspetos tático-técnicos: Posição de espera, deslocamentos, serviço, batimentos de direita e esquerda e ocupação do espaço. 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, optamos por definir 3 níveis segundo o score que a ficha nos revela. Assim, quem está entre o score 6-9 (Nível Introdutório); 10-14 (Nível Elementar); 15-18 (Nível Avançado).

Relativamente à matéria de desportos de combate, recorremos a registos de cada um dos alunos enquanto estes realizavam um conjunto de situações que promovemos para proceder a esta avaliação inicial. Procurámos observar nos alunos um conjunto de competências que consideramos fundamentais nos desportos de combate: leitura do adversário, montagem de estratégias, e compreensão da relação centro de massa/base de apoio. Uma vez que esta matéria foi lecionada nos 10/15 minutos iniciais de algumas aulas, achamos que este tipo de avaliação inicial era suficientemente robusta para as nossas pretensões

No que diz respeito à avaliação inicial da matéria de orientação importa referir que procedemos a um processo expedito que se baseou nalgumas questões realizadas aos alunos, onde se procurou saber se já tinham vivenciado alguma experiência nesta matéria. Acreditamos que esta avaliação inicial seria a mais eficiente, pois, esta matéria seria lecionada num momento pontual e não se justificava uma avaliação inicial tão exaustiva como nas anteriores matérias lecionadas.

#### **4.2.5.2-Avaliação Formativa**

A avaliação formativa é um meio de avaliar os resultados alcançados pelos alunos ao longo do processo, permitindo-nos uma reflexão constante sobre aquilo que é lecionado, e se de facto é lecionado por forma a promover o sucesso dos alunos. Para Fialho e Fernandes (2011) a avaliação formativa tem como principal objetivo recolher informação relevante de modo a regular e reorientar as organizações e práticas de ensino, sistemática e continuamente. Na mesma linha de pensamento Dadrino e Meireles (2010) referem que este tipo de avaliação deve se fundamentar nos processos de aprendizagem, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais.

Para procedermos a este tipo de avaliação focámo-nos em vários aspetos como a motivação, empenho, cooperação, responsabilidade, pontualidade, assiduidade, desempenho, entre outros. As questões colocadas ao longo das aulas, os relatórios elaborados pelos alunos que não realizavam a componente prática e os testes de avaliação também fizeram parte desta avaliação.

Para facilitar a nossa tarefa, criamos uma ficha (Anexo 11) que era preenchida aula a aula. Nessa ficha avaliávamos as atitudes e valores a componente psicomotora, e os conhecimentos, sendo que cada um destes parâmetros era avaliado entre 1 e 5 (sendo que 1 corresponde ao insatisfaz e 5 a muito bom). A ficha era preenchida de acordo com aquilo que o professor observava nas aulas, tendo sempre por base os objetivos propostos para esse dia. Normalmente, este registo era feito no momento pós-aula, onde eram selecionados alguns alunos por aula. Durante a UD tentámos manter um equilíbrio no número de registos sobre cada aluno.

#### 4.2.5.3-Avaliação Sumativa

Podemos definir a avaliação sumativa como o ato de avaliar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, de modo a aferir os resultados que já foram posteriormente recolhidos pelas avaliações do tipo formativo (Ribeiro, 1997). Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2011) diz-nos que a avaliação sumativa corresponde à momento chave em que vamos atribuir uma avaliação à competência dos nossos alunos, e que existem três grandes componentes a considerar: a componente socio afetiva, a componente psicomotora e a componente cognitiva. Para procedermos à avaliação sumativa orientamo-nos por aquilo que está definido pelo grupo de EF da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Eduardo Brazão de Castro (Tabela 6), utilizando como é óbvio os dados recolhidos ao longo da avaliação formativa.

**Tabela 6-** Domínios e parâmetros de avaliação

Domínios		Parâmetros	%
<b>Cognitivo-Motor</b>  <b>80%</b>	<b>Motor</b>	Desempenho, disponibilidade motora e domínio das habilidades motoras em exercícios critério.	60%
		Ajuste nas componentes técnicas - táticas em situação de jogo.	10%
	<b>Cognitivo</b>	(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%
<b>Atitudes e Valores</b>  <b>20%</b>	<b>Sócio Afetivo</b>	Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de Normas e Material necessário à disciplina).	6%
		Autonomia (Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades e Espírito de Intervenção).	5%

		Intervenção (Intervenção Adequada e Respeito para a Diversidade de Opiniões).	5%
		Sociabilidade (Relacionamento com os outros).	4%

A avaliação final foi, possivelmente, um dos momentos mais difíceis desta experiência do EP. Avaliar é complicado, e tentar ser o mais rigoroso possível de modo a não cometer injustiças é uma tarefa complexa. Entendemos a avaliação sumativa (anexo 12) como o último momento de avaliação de cada UD, que deve espelhar bem aquilo que o aluno fez ao longo da mesma. Tal como referem Simões, Fernando e Lopes (2014), a EF é completamente diferente das outras disciplinas e é impossível mensurar o conhecimento do aluno somente através de avaliações teóricas, sendo fundamental avaliar bem ao longo de toda a UD de modo a não cometer injustiças.

A tabela seguinte apresenta a análise SWOT que fizemos sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos:

**Tabela 7-** Análise SWOT à avaliação da aprendizagem dos alunos

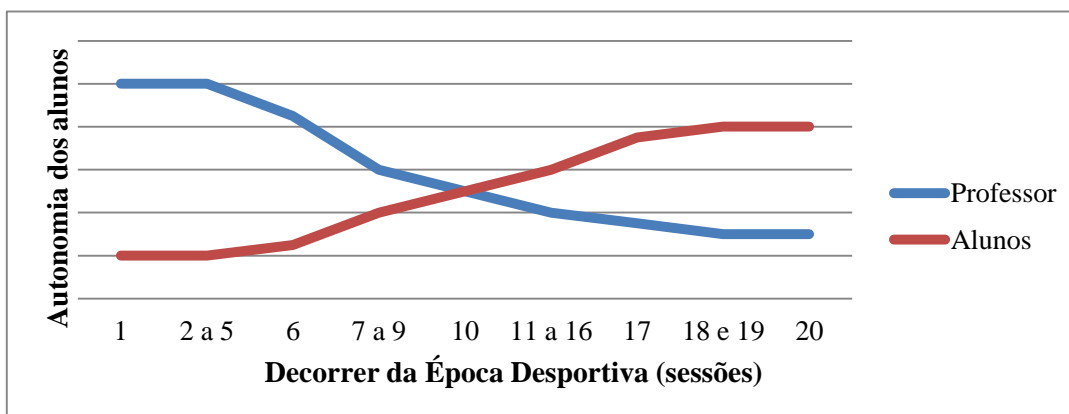
	<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Avaliação: Psicomotora; cognitiva e Afetiva</b>	Implementação de avaliações pré e pós-intervenção pedagógica; Recurso a meios audiovisuais para quantificar as evoluções dos alunos; Utilização de instrumentos adequados e alinhados com o quadro conceptual de ensino; Registos diários da performance dos alunos nas componentes de avaliação	Processo muito exaustivo, sobretudo a avaliação inicial o que consumia muitas horas num trabalho feito em casa; Dificuldades em coordenar as avaliações a todas as matérias no início do ano letivo; Dificuldades em integrar os alunos no processo de avaliação	Quantificar o papel efetivo das aulas de Educação Física 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.	Processo moroso de quantificação das performances dos alunos; Utilização de instrumentos de avaliação diferentes o que dificulta a manutenção de registos de um ano para outro;

#### **4.2.6. Papel do Professor e do Aluno na Unidade Didática**

O professor e o aluno têm um papel ativo a desempenhar ao longo de cada UD, que pode variar consoante o modelo de ensino adotado. Na verdade, é a designação do modelo que vai definir o padrão de tomada de decisão e comportamento do professor. Metzler (2017) alerta para a importância de o professor ter a perfeita noção do papel que desempenha dentro de cada unidade, sendo que para isso deve planejar as aulas para agir de acordo com aquilo que é o seu papel. Nesta linha, o professor deve preparar-se para a sua função, fazendo uma revisão das características do modelo antes de implementá-lo. O mesmo acontece com o aluno, ou seja, os seus padrões de decisão, comportamento e responsabilidade vão depender do modelo selecionado para cada UD. Os modelos em que o professor assume um maior controlo (e.g., Modelo de Instrução Direta) farão com que o aluno tenha um papel mais passivo. Por outro lado, outros modelos mais interativos (e.g., MED, TGfU, MCJDCI) farão com que o aluno tenha um papel mais ativo no projeto educativo. Metzler (2017) refere ainda que alguns modelos podem exigir pouca responsabilidade dos alunos, enquanto que outros, podem dar aos alunos muito poder de decisão ao longo da UD. É fundamental que o professor faça com que os alunos compreendam como irão funcionar as coisas, e dar tempo aos alunos para se adaptarem ao modelo (caso seja novidade).

No 1º e 2º período, com a aplicação do MCJDCI e do MED, assumimos na fase inicial de cada UD um papel central, procurando transmitir aos alunos as bases necessárias para que a partir de determinado momento assumíssemos um papel de gestão do processo. A Figura 1 procura representar aquilo que foi o nosso papel e dos alunos ao longo das unidades didáticas (designadas por épocas desportivas) no 1º e 2º período. Se inicialmente (as primeiras 5/6 aulas) nós desempenhávamos um papel central no processo, pois foi necessário dar a conhecer o modelo, as regras, e algumas bases teóricas, a partir de determinada fase da época desportiva (da 6ª aula em diante) os alunos tornaram-se muito mais participativos e interativos, e o professor passou a ser apenas um gestor de todo o processo. Os modelos aplicados defendem que o aluno deve ser um construtor ativo da sua aprendizagem e que deve desenvolver competências de organização das práticas desportivas, e por isso ao longo destes dois períodos os alunos desempenharam vários papéis (e.g., árbitros, diretor de equipa, capitães, cronometristas, entre outros). Eram também os alunos os principais responsáveis por dinamizarem os treinos e os momentos de competição. Isto vai ao encontro daquilo que é defendido por

Siedentop (1994) que afirma que o MED enfatiza o papel ativo e cooperante do aluno na organização de diferentes tarefas com distribuição de funções e responsabilidade, viabilizadas pelo recurso, por parte do professor, a estratégias instrucionais mais implícitas e informais a todos os praticantes com intuito de promover a autonomia, responsabilização e a cooperação, o que se reflete na aquisição de competências.



**Figura 1-** Autonomia dos alunos/professor ao longo da época

No que diz respeito à matéria de ARE, embora fosse aplicado um modelo diferente daqueles que foram aplicados no 1º e 2º período, a lógica foi idêntica. Se numa fase inicial o professor assumiu o papel central, procurando transmitir alguns conteúdos fundamentais, a partir de determinada fase da UD, passou toda a responsabilidade para os alunos e assumiu apenas um papel de gestor. Os alunos passaram a ter um papel muito interativo, e ficaram responsáveis por criarem uma coreografia, e sempre que quisessem podiam pedir opinião ao professor.

Finalmente, no que diz respeito à matéria de desportos de raquete, assumimos desde início um papel de comando e os alunos um papel muito mais passivo, se compararmos com as unidades didáticas anteriores. Aqui, era o professor quem assumia a responsabilidade de todo o processo, e os alunos ouviam aquilo que o professor transmitia e depois tentavam colocar em prática, havendo sempre a possibilidade de poderem interagir com o professor de modo a levantarem questões. Um exemplo prático, foi a abordagem aos batimentos de direita e esquerda, onde precedeu-se à demonstração em situação controlada, e de seguida os alunos deveriam executá-los de modo a aperfeiçoar o gesto técnico. Ao longo do processo procurávamos também corrigir e dar alguns feedbacks prescritivos sobre as execuções dos alunos.

Para terminar, apresentamos a Tabela 8 com a análise SWOT sobre aquilo que foi o papel do professor e dos alunos:

**Tabela 8-** Análise SWOT ao papel do professor e alunos

	<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
<b>Papel do professor/alunos</b>	Os modelos de ensino utilizados nas aulas (e.g., MED, TGfU, MCJDCI) colocam o aluno no centro do processo da sua aprendizagem;  O professor assume um papel de gestor do processo da aprendizagem do aluno, criando as condições necessárias para a progressão do aluno;	Os alunos mais proficientes têm um papel muito importante como agentes de ensino na ajuda aos colegas menos proficientes, contudo poderão ver a sua evolução condicionada;	Os alunos mais competentes para trabalhar em equipa;  Os alunos mais ativos na procura da informação;  Os alunos mais motivados para se manterem ativos no contexto extraescola;  Os professores sentem-se mais realizados com a resposta positiva dos alunos, melhorando a sua atividade profissional;	Embora o professor assumira um papel mais de gestão numa segunda fase do processo, tem de conseguir avaliar a produtividade das equipas, introduzindo sempre que necessário novas dinâmicas na equipa. Se tal não acontecer, os alunos não conseguem se dinamizar  Os papéis atribuídos aos alunos devem ser verificados com regularidade para que as funções sejam cumpridas;

### 4.3-Plano de Aula

O plano de aula é um instrumento fundamental na atuação do professor, e à imagem do plano anual e das unidades didáticas, é visto como um documento orientador da ação pedagógica, com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos (Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Os mesmos autores referem que não existe uma estrutura do plano de aula perfeita, esta deve sim ser funcional de modo a responder às necessidades de quem planeia com o objetivo de melhorar a intervenção do docente, tendo sempre por base a importância da dimensão da aula, os seus objetivos, e o público o alvo em questão. Um plano de aula não é algo inflexível e

rígido, antes pelo contrário, o professor deve ter a capacidade de alterá-lo e ajustá-lo em função dos acontecimentos da aula, tendo sempre por base aquilo que foi definido no planeamento anual e das unidades didáticas.

O plano de aula é a componente mais operacional do planeamento do processo de Ensino-Aprendizagem, pelo que é considerado como a planificação a curto prazo (Fernandes, 2013). Os mesmos autores referem o seguinte “o plano de aula constitui um instrumento de trabalho que auxilia o professor no decorrer da aula e que deve ser prático, útil e esclarecedor”. Isto demonstra bem aquilo que deve ser um plano de aula: um instrumento de auxílio no decorrer da aula.

Tendo por base tudo o que foi enunciado anteriormente, procurou-se adotar um plano de aula simples, e que fosse uma ferramenta de auxílio de modo a operacionalizar os conteúdos que estavam previstos para cada UD, havendo sempre a preocupação de ser flexível, podendo ser adaptado conforme o decorrer da aula.

O nosso plano de aula sofreu poucas alterações ao longo do ano letivo, sendo a principal alteração em termos de orientação (inicialmente optou-se por orientar o plano na horizontal, mas rapidamente apercebemo-nos que não era tão rentável e que os planos ficavam muito mais extensos, e por isso optamos por utilizar uma orientação na vertical até ao final do ano letivo). O nosso plano de aula (Anexo 13) era composto pelos seguintes pontos: a) cabeçalho que abarcava informações como o número, hora, data e local da aula, sem esquecer a matéria a que dizia respeito o plano de aula bem como os objetivos e o material necessário para aula; b) descrição da tarefa, onde estava descrito a tarefa proposta para os alunos; c) objetivos da tarefa onde estava presente a intenção dos exercícios aplicados; d) a organização que dizia respeito à forma como a turma devia estar disposta (em xadrez, filas de 4, alunos sentados à frente do professor, são alguns dos exemplos); e) esquema, ou por outras palavras a representação gráfica do exercício; f) o tempo total e parcial, que indicavam o tempo total de aula e o tempo previsto para cada exercício; g) observações, que tal como o nome indica tinha como fim apontar alguns aspetos a ter em conta no balanço da aula (alunos que faltaram, desempenho dos presentes, aspetos positivo e negativos, etc). No final da cada aula havia sempre espaço para fazer uma reflexão sobre a mesma, e que servia de auxílio ao planeamento das seguintes aulas.

O plano de aula é de facto um instrumento essencial para o sucesso das aulas, e não tem que ter necessariamente toda a informação descritiva sobre o que vai acontecer. Este é de resto um “erro” comum transversal aos professores estagiários: optar por um

plano mais robusto, com toda a informação possível, com a justificação de se sentirem mais seguros.

A título de exemplo, no nosso caso, inicialmente recorriamos ao plano de aula de forma muito regular ao longo das aulas, pois havia uma grande preocupação em cumprir os tempos previstos e em realizar todos os exercícios que estavam propostos. No entanto, com o passar do tempo, houve uma maior libertação do plano de aula, onde procurávamos fazer adaptações em função das imprevisibilidades com que nos deparávamos. A título de exemplo, houve ocasiões em que decidimos prolongar um exercício por achar que os alunos estavam a desfrutar e a aprender com o mesmo, e outras ocasiões em que acabamos logo com o exercício uma vez que os alunos dificilmente iriam tirar proveito do mesmo. No nosso entendimento, esta é uma capacidade fundamental do professor de EF, que se vai desenvolvendo com a prática: a capacidade de se adaptar ao contexto.

#### **4.4-Assistência às aulas**

A assistência às aulas é uma das tarefas que nos são propostas ao longo deste ano de estágio e tem como objetivo permitir o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, contribuindo para uma melhoria da sua atuação enquanto professor, o que resulta obviamente em maiores probabilidades de sucesso dos nossos alunos. A observação das ações e intervenções do professor podem ter uma grande influência na rentabilização da sua aula, isto se o processo for conduzido de forma séria e eficaz. Na mesma linha de pensamento, Assunção e Pinheiro (2009) revelam que é necessário analisar a prática pedagógica para posteriormente ajustar e aperfeiçoar, tornando assim o processo mais eficiente.

Para sermos capazes de intervir no contexto didático-pedagógico das nossas aulas de forma eficaz e ajustada, é necessário que se faça uma reflexão bem profunda da nossa realidade pedagógica, e a assistência às aulas pode ser uma forma de atingir esse objetivo, pois a troca de informações e de impressões entre o professor estagiário e o colega que lhe observou podem ser um momento muito proveitoso e de muita aprendizagem.

Reis (1999) acredita que a observação das aulas é um processo colaborativo entre professor e mentor ou supervisor, e que ambos devem desempenhar papéis importantes antes, durante e após a observação de modo a assegurar benefícios mútuos

no desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda que entre mim e os meus colegas que observei não existisse o papel de mentor, acredito que esta ideia defendida por Reis tem aplicação no nosso caso, pois o objetivo das nossas observações é precisamente aquele que o autor refere.

As observações visam promover uma reflexão sobre a nossa prática de estágio, e é necessário por parte dos nossos colegas uma disponibilidade para estarem em constante processo de avaliação, aceitando os reparos que lhes são endereçados e que tenham a capacidade de tentar corrigir essas falhas, que numa fase inicial como aquela em que estamos é normal. Quem não tiver a capacidade de entrar neste processo, está obviamente muito limitado no seu processo de evolução enquanto professor.

É importante salientar que as observações efetuadas não tiveram como objetivo definir uma classificação (nota), ou ver quem era o melhor e o pior professor, mas sim auxiliar no processo de melhoria do professor.

As minhas observações foram realizadas a 2 colegas num total de 20 aulas, e incluem aulas no ensino secundário, 2º e 3º ciclo. Neste processo foram utilizadas duas fichas. A ficha 1 (Anexo 15) resultou de uma vasta pesquisa sobre as principais dimensões a ter em conta na observação de uma aula. Esta ficha procura observar o professor nos seguintes aspetos: Fase inicial da aula (se explica ou não os objetivos da aula aos alunos, se a informação é dada de forma pertinente, se o plano é adequado à turma, etc); Estrutura e organização da aula (material e segurança dos alunos, maximização do tempo útil de aula, se utiliza o espaço de forma racional, etc); Controlo ativo da prática (se o professor circula pelo espaço, se tem em atenção a constante prática dos alunos, se corrige os alunos de forma adequada, etc); Encerramento da aula (questiona se há dúvidas e verifica se o espaço está devidamente arrumado); Avaliação global da aula (plano foi respeitado, duração das partes da aula foi adequada, etc). O segundo instrumento utilizado, ficha 2, (anexo 16) foi mais numa perspetiva de verificar o tempo médio de empenhamento motor dos alunos em determinada aula, sendo que para tal utilizamos um instrumento construído por Siendentop et al., (2004). Optámos por utilizar esta ficha de verificação do tempo de empenhamento motor, pois além de se enquadrar no nosso estudo que foi apresentando na ação científico-pedagógica coletiva, também nos permite ter uma noção do tempo médio que os alunos estão em atividade física moderada a vigorosa ao longo da aula.

A observação das aulas aos meus colegas tem os seguintes objetivos:

- Melhorar a minha atuação enquanto professor;

- Auxiliar os nossos colegas a melhorarem a sua atuação no processo pedagógico;
- Verificar as vantagens e desvantagens dos modelos implementados nas aulas;
- Desenvolver o nosso espírito crítico e capacidade de observação;
- Observar para desenvolver a capacidade de reflexão

#### **4.4.1-Metodologia**

Os dados recolhidos resultam da observação de dois professores estagiários. Um dos professores conta com 3 anos de experiência no treino desportivo além de um vasto percurso como jogador de futebol durante 8 anos, e está neste momento a viver a primeira experiência como professor numa turma de 3º ciclo composta por 23 alunos. O outro colega observado possuía uma vasta experiência como praticante de atletismo e também está a vivenciar a primeira experiência como professor numa turma de ensino secundário composta por 20 alunos e além disso também foram recolhidos dados deste professor numa turma de 2º ciclo composta por 25 alunos. As observações aconteceram ao longo do ano letivo 2017-2018, sendo que foram feitas 10 observações ao professor do 3º ciclo com recurso às fichas 1 e 2 que estão nos anexos 15 e 16 respetivamente. As aulas foram escolhidas de forma aleatória. As outras 5 observações foram realizadas ao professor do secundário e 2º ciclo, sendo que realizei 3 observações na turma de secundário e 2 na turma de 2º ciclo.

Para se proceder à construção da ficha 1 foi necessário realizar uma pesquisa exaustiva sobre as várias dimensões a ter em conta para que se pudesse avaliar uma aula e a atuação do professor. A nossa ficha é composta por 5 dimensões, sendo que cada dimensão está dividida em vários aspetos, e cabe ao observador registar sim ou não em cada um desses aspetos. É de referir que esse registo é feito tendo por base toda a aula, e não apenas um momento da aula. Além disto a ficha também contempla uma caixa de texto que permite realizar algumas observações no final da aula, nomeadamente aspetos que não estão incluídos na ficha, ou então para poder justificar alguns dos registos feitos. Como primeira dimensão a observar o foco foi a fase inicial da aula onde se procurou incidir sobre alguns aspetos que são fundamentais no início de cada aula, como a apresentação dos objetivos da aula aos alunos para que estes compreendam o porquê daquilo que vão fazer, a comunicação do professor também é fundamental e deve ser feita de forma clara, pertinente e concisa e por isso é que incluímos também

este aspeto, e procuramos ainda verificar se o plano era de facto adequado ao nível de ensino. A segunda dimensão observada foi a estrutura e organização da aula, onde foram focados dois aspetos que consideramos essenciais que é a gestão do tempo e do espaço. A gestão do tempo numa aula de EF é fundamental e isso mesmo é corroborado por Carreiro da Costa (1995) ao referir que é esperado que a maximização das chances de aprendizagem, proporcionadas aos alunos, estejam dependentes da forma como o professor divide o tempo de aula pelas diferentes funções de ensino. Entende-se, portanto, que a inadequada gestão de tempo de aula poderá potenciar comportamentos de indisciplina e reduzir o tempo potencial de aprendizagem. O mesmo aplica-se à gestão do espaço de aula, que deve ser feito de forma racional e isso implica o bom planeamento, que deve ser realizado com alguma antecedência. A terceira dimensão observada diz respeito ao controlo ativo da prática, onde se inclui aspetos que dizem respeito ao clima de aula e à atenção constante do professor em relação aquilo que é feito pelos alunos. O professor deve ter intervenções adequadas, e isso mesmo é referido por Rink (1993) “as intervenções positivas que o professor realiza na sua prática de ensino provoca efeitos mais eficazes do que as intervenções negativas”. Outra dimensão tida em conta foi o encerramento da aula, e procurou-se verificar se o professor terminava aula de forma adequada, questionando os alunos se tinham dúvidas sobre a matéria dada naquele dia e também era tido em atenção o facto de o professor ter deixado ou não o material e o local da aula arrumado em devidas condições, pois a escola é de todos e os espaços devem ser deixados como lhes encontramos. Finalmente, a última dimensão avaliação global da aula, onde se prestou atenção aos vários aspetos, e começo por destacar o feedback dado pelo professor aos alunos, pois é um recurso fundamental, e o professor deve saber quando utilizar e como utilizar. Rosado e Mesquita (2011) referem que “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”. Esta dimensão da avaliação global da aula surge porque em contexto escolar o plano de aula não é linear e por vezes os exercícios propostos não vão ao encontro às capacidades dos alunos, e por vezes o professor deve ter a capacidade de alterar o plano de forma adequada.

Para proceder à avaliação do tempo de empenhamento motor (ficha 2, anexo 16) recorreu-se 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

Os resultados relativos à ficha 1 (anexo 15) serão apresentados em forma de tabela, sendo que serão apresentados separadamente, conforme o ciclo de ensino.

**Tabela 9-** Resultados Observação 3º Ciclo

<b>Dimensão</b>	<b>Sim (%)</b>	<b>Não (%)</b>
Fase Inicial	95,5%	4,5%
Estrutura e Organização da aula	91%	9%
Controlo Ativo da prática	87,1%	12,9%
Encerramento da aula	75%	25%
Aval. Global da aula	91%	9%

No que diz respeito à fase inicial, os dados recolhidos indicam que o professor respeitou os parâmetros avaliados, sendo que houve um registo positivo de 95,5%, o que significa que nas aulas observadas o professor teve sempre a preocupação em apresentar os objetivos e as tarefas aos alunos, forneceu a informação de forma perceptível, concisa e pertinente, apresentando um plano de aula adequado à matéria de ensino e à turma. Apenas 4,5% dos registos foram negativos, e estão relacionados com duas situações em que o professor do 3º ciclo esqueceu-se de enunciar os objetivos dessas aulas.

Relativamente à estrutura e organização da aula os valores foram novamente elevados, apresentando-se uma percentagem de 91% positiva. Isto significa que o professor realiza um bom planeamento rentabilizando ao máximo o tempo e o espaço de aula. As situações em que houve registos no “não” aconteceram sobretudo nas aulas de

gginástica, onde nas primeiras aulas desta matéria houve alguma dificuldade em rentabilizar o tempo, sobretudo pela demora dos alunos em montar o material.

Na terceira dimensão observada (Controlo Ativo da Prática), houve um valor de 87% no “sim” o que significa que o professor procurava que houvesse um bom clima de aula, recorrendo a intervenções adequadas e no momento-chave. É de realçar ainda que o professor foi melhorando a sua atuação ao longo das aulas, sobretudo na forma como circulava e observava a prática dos alunos.

No que diz respeito ao encerramento da aula, esta foi a dimensão em que houve mais registos no “não” (25%). Estes registos aconteceram sobretudo no que diz respeito ao questionamento sobre as dúvidas dos alunos. Embora na maioria das aulas o professor se preocupasse em questionar os alunos sobre a existência ou não de dúvidas, aconteceu em diversas aulas se esquecer disto.

Finalmente, na avaliação global, é de destacar a maioria dos registos “não” ocorreram no aspeto que diz respeito à alteração do plano de aula de forma adequada, o que não é necessariamente negativo, pois, na maioria dos casos nem foi preciso alterar o plano.

**Tabela 10** - Resultados Observação Secundário

<b>Dimensão</b>	<b>Sim (%)</b>	<b>Não (%)</b>
Fase Inicial	87,5%	12,5%
Estrutura e Organização da aula	87,5%	12,5%
Controlo Ativo da prática	80%	20%
Encerramento da aula	100%	0%
Aval. Global da aula	87,5%	12,5%

Na tabela 10 verifica-se os dados relativos à observação das aulas do professor que leciona no secundário. Constata-se que na fase inicial o professor na maioria das situações cumpriu com as categorias observadas, o que revela que se preocupava em apresentar os objetivos e tarefas da aula e forneceu a informação de forma perceptível e concisa. É de realçar que apenas observei duas aulas deste professor, e registei que um dos planos não foi adequado, pois os alunos estavam com dificuldades em realizar um dos exercícios propostos, mas rapidamente o professor procedeu ao ajustamento do plano. Na dimensão estrutura e organização da aula podemos constatar que os valores foram novamente elevados no “sim” o que revela uma boa rentabilização do espaço e do tempo. O único ponto em que foi registado “não” relaciona-se com a segurança dos

alunos, pois num dos exercícios os alunos não estavam completamente seguros, e isso mesmo foi discutido entre mim e o professor observado, sendo que o mesmo concordou com a minha observação.

Relativamente à dimensão controla ativo da prática, destaca-se a capacidade do professor em resolver os comportamentos desviantes, pois, o mesmo demonstrou uma grande maturidade em resolver estas situações. Como fator negativo destaca-se o facto de o professor por vezes não ter em atenção a prática constante dos alunos, mas visto que estamos um processo de aprendizagem, é normal este tipo de erros.

Em relação ao encerramento da aula, o professor teve um registo de 100% no “sim” o que revela que se preocupa em questionar os alunos sobre eventuais dúvidas e em deixar o espaço devidamente arrumado.

Finalmente, verificamos pelos valores recolhidos na avaliação global da aula que o professor fazia uma boa utilização dos feedbacks e tinha uma boa capacidade para se adaptar às dificuldades que os alunos apresentavam nos exercícios.

**Tabela 11** - Resultados Observação 2º Ciclo

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

Na tabela 11 encontram-se os dados relativos à observação do professor do 2º ciclo, que curiosamente também foi o professor observado quando lecionava à turma de secundário. Na fase inicial os dados mais negativos dizem respeito à não apresentação dos objetivos da aula à turma. Julgo que isto ocorreu porque esta turma apenas passa pelas mãos dos professores estagiários durante 4 aulas, e o que verifiquei foi que ainda não havia um grande controlo sobre a turma, pois, eram muito barulhentos e inquietos, e o professor optou por passar rapidamente para a parte prática.

Na estrutura e organização da aula, tendo em conta as circunstâncias (turma muito barulhenta e com comportamentos de desvio) o professor não conseguiu rentabilizar o tempo ao máximo, no entanto, e visto que a turma era grande, conseguiu ao longo das aulas fazer uma boa distribuição dos alunos pelo espaço.

O controlo sobre a turma também foi muito positivo, pois, tendo em conta as características da turma, o professor teve a capacidade de se adaptar e circular constantemente pelas estações, dando pouca margem de manobra aos alunos mais problemáticos. Outro aspeto a destacar é o facto de o professor ter tido em conta ao longo das aulas as ideias dos alunos, negociando algumas situações com os mesmos, pedindo em troca que tivessem um comportamento adequado.

Na dimensão encerramento da aula, o professor nem sempre questionou se os alunos tinham dúvidas, mas julgamos que isso aconteceu porque as aulas de 45 minutos terminavam já muito em cima da hora, e não havia espaço para isso. Ainda assim, verificou-se que nas aulas de 90 minutos o professor já tinha em atenção esse aspeto.

Finalmente, na avaliação global, os dados mostram que o professor cumpriu todos as categorias em observação, uma vez que os valores “não” registados dizem respeito à alteração ou não do plano, e isso não aconteceu, o que não significa necessariamente que é mau.

No que diz respeito à observação do tempo de empenhamento motor que realizei ao longo de cinco aulas lecionadas pelo professor estagiário na turma de 3º ciclo, conclui que os alunos estão em atividade física moderada a vigorosa durante 50,8% tempo da aula.

A turma do professor do 3º ciclo apresenta um valor de 50,8%, que significa que em mais de metade da aula os alunos estão em atividade física moderada a vigorosa. Estes valores são positivos, uma vez que as recomendações internacionais apontam para uma percentagem de tempo ideal na ordem dos 50% (APE,2008). Julgo que o facto de o professor utilizar o MED é um dos motivos para o elevado tempo de empenhamento motor, pois estavam comprometidos com a equipa e em obter o melhor resultado possível, e por isso estavam muito empenhados ao longo das aulas

#### **4.4.3- Conclusões**

Esta é uma fase da prática de estágio que envolve um grande investimento de tempo, pois é preciso alguma disponibilidade para se observar 20 aulas dos colegas. Embora tenha sido necessário investir muitas horas para realizar esta etapa do estágio, julgo que se revelou muito proveitosa, pois é observando e trocando ideias com os colegas que se melhor intervenção como professores. É verdade que este trabalho é baseado na observação dos nossos colegas, mas aos lhes observarmos conseguimos

detetar alguns erros que se calhar também cometemos, mas nem nos apercebemos e isto é fundamental para podermos evoluir enquanto profissionais

Julgo que seria muito benéfico partilhar estes documentos de observação com os nossos colegas, pois dessa forma temos acesso a um documento que nos pode ser muito útil para melhorarmos a nossa atuação enquanto professores. Essa partilha de documentos aconteceu no meu núcleo de estágio e permitiu-me passar a ter em atenção alguns aspetos que deixava de forma involuntária para trás, sobretudo no que respeita ao controlo ativo da prática, pois, aconteceu diversas vezes, sobretudo numa fase inicial, estar de costas para a prática dos alunos, algo que não é recomendado. Outro aspeto que nem sempre eu tinha em consideração era o encerramento da aula, onde devemos questionar os alunos sobre possíveis dúvidas dos conteúdos lecionados, e isso nem sempre aconteceu, no entanto, após refletir com o meu colega de estágio sobre os resultados destas observações, consegui inverter essa situação.

Como já foi referido, a observação é uma importante ferramenta na nossa área, tanto para intervir nos alunos como também para melhorarmos, mas gostaria de salientar que para conseguirmos iniciar as observações sentimos algumas dificuldades, pois, não sabíamos o que observar, que ficha poderíamos utilizar e quais os critérios a ter em conta. Após pesquisarmos, conseguimos definir esses critérios, e também achamos que a observação deveria ser feita no momento, sem recurso às filmagens, pois caso recorrêssemos às filmagens teríamos que investir ainda mais tempo nesta tarefa, e como é sabido o ano de estágio é muito preenchido e temos que tentar rentabilizar o nosso tempo para responder a todos os desafios que nos surgem.

Equacionamos a utilização de meios audiovisuais para se proceder à observação dos nossos colegas, e provavelmente a utilização destes recursos iriam permitir uma observação mais profunda. Optou-se por não recorrer a estes meios, pois iriam envolver um investimento de tempo muito maior do que aquele que tínhamos disponível, e por esse facto optou-se apenas pela observação *in loco*.

Em suma, este processo de assistência às aulas foi enriquecedor, pois contribui para melhorar a prestação enquanto professor. É, portanto, fundamental tentar implementar a observação no processo de ensino-aprendizagem. Correia (2016) refere mesmo que a observação como componente integrante e reguladora da prática educativa deve permitir a recolha sistemática de informações, que vão apoiar as tomadas de decisão ajustadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

## **5- Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar**

Sendo este o primeiro ano que estamos no terreno a lecionar, há um plano de estágio a cumprir, e nesse documento somos desafiados a participar nas atividades de intervenção na comunidade escolar. Gonçalves (2013) afirma que a atividade de intervenção na comunidade escolar corresponde a uma atividade que supera o âmbito restrito da atividade curricular relativo às aulas de EF e foi precisamente esse um dos objetivos destas atividades.

A Escola Eduardo Brazão de Castro, e mais concretamente o grupo de EF, tem a tradição de organizar vários torneios ao longo do ano letivo, dedicados às várias modalidades. Assim sendo este documento aborda o apoio do núcleo de estágio às atividades desenvolvidas nos dias do voleibol, do basquetebol e do futebol que aconteceram no longo ano letivo 2017/2018.

O grande objetivo destes dias dedicados ao voleibol, futebol e basquetebol foi a promoção das modalidades contribuindo igualmente para a criação de hábitos de prática desportiva entre os alunos.

As atividades tiveram lugar no polidesportivo da Escola Eduardo Brazão de Castro, para o caso do voleibol e do basquetebol, sendo que no dia do futebol a atividade decorreu no Complexo do Clube Futebol Andorinha, uma vez que dado o número de equipas inscritas não seria viável dinamizar a atividade na escola.

Uma vez que estamos a realizar o nosso EP, e numa perspetiva de dinamizar mais uma atividade para as turmas do núcleo de estágio, achou-se que seria importante organizar e dinamizar uma atividade que envolvesse as duas turmas. Nesse sentido procedemos à organização de uma atividade de Orientação nos Jardins do Lido. Outra justificação para a realização desta atividade, foi a própria abordagem à Orientação no contexto da prática letiva. Acreditamos que este deve ser um ano de experiências e devemos ser proativos, sem medo de arriscar, e é nesse sentido que surgiu essa atividade, com objetivo de nos desafiarmos a nós próprios e ao mesmo tempo promover uma experiência diferente para os alunos.

## **5.1- Objetivos**

O departamento de EF da Escola Eduardo Brazão de Castro tem por hábito organizar todos os anos competições escolares internas, procurando incluir várias modalidades em diferentes dias (Futebol, Voleibol, Atividades aquáticas, etc). Os objetivos do grupo de EF da escola são:

- Promover hábitos de prática de atividades desportiva regular, que estão a associados hábitos de vida saudável;
- Estimular a participação dos estudantes nas referidas modalidades, concretamente no contexto do desporto escolar;
- Promover os valores inerentes ao desporto: espírito de equipa, cooperação, respeito pelo outro.

No que diz respeito à atividade de orientação que foi dinamizada para as duas turmas os principais objetivos foram os seguintes:

- Proporcionar uma atividade alternativa presente no Programa Nacional de Educação Física
- Promover hábitos positivos de atividade física regular com impacto direto na saúde dos alunos;
- Apresentar aos alunos um desporto alternativo, divertido, e potenciador de capacidades específicas tais como de adaptação ao meio;
- Promover a capacidade de orientação;
- Desenvolver o espírito de grupo.

## **5.2- Planeamento das Atividades**

As atividades começaram a ser planeadas logo no início do ano letivo, na 1ª reunião do grupo de EF da escola Eduardo Brazão de Castro, onde foram afixadas as datas para as várias atividades. É de salientar que foram programadas várias atividades: Voleibol, Futebol, Basquetebol, Atividades Aquáticas, e a corrida “Galeão Saudável”. Dado que o estágio terminou dia 15 de Maio, não foi possível participar em todas as atividades.

O processo de organização e implementação ficou a cargo do professor R. Oliveira e da professora M. Arcanjo que além de receberem as inscrições, realizaram o calendário de competição e distribuíram funções pelos professores que estavam apoiando as atividades.

As atividades foram sempre divulgadas de 4 formas: (a) Cartazes em vários pontos da escola; (b) Aviso que circulava pelas turmas todas; (c) Professores de E.F avisavam os alunos nas aulas; e (d) No site da escola, onde era também colocado o link para as inscrições

Houve ainda lugar para uma atividade de Orientação dirigida para as turmas dos estudantes estagiários em Educação Física, dinamizada por estes, fora do contexto da escola.

### **5.3- Dia do Voleibol**

**Tabela 12-** Programação do Dia do Voleibol

Data	Hora	Local	Nº de equipas
25/10/2017	9:00 às 15:00	Polidesportivo da Escola	16 distribuídas por ciclos

#### **5.3.1- Recursos Humanos**

Como recursos humanos podemos contar com as seguintes pessoas:

- 2 professores estagiários (T. Quintal e M. Pestana);
- 4 professores do Grupo de EF da Escola Eduardo Brazão de Castro;
- 10 alunos que desempenharam o papel de árbitros e de marcadores de pontos.

#### **5.3.2- Recursos Materiais**

Relativamente aos recursos materiais podemos contar com:

- 8 bolas de voleibol;
- 3 redes de voleibol e 6 postes;
- Fichas de registo dos pontos;
- 1 megafone (para chamar as equipas);
- 4 apitos;
- Mesas e cadeiras.

### 5.3.3- Recursos Espaciais

Os recursos espaciais necessários para esta atividade foram apenas os três campos de voleibol que o polidesportivo da Escola Eduardo Brazão de Castro contempla.

### 5.3.4- Balanço dia do voleibol

O dia do voleibol decorreu de uma forma eficaz, sem grandes paragens entre o fim e o início dos jogos, com os alunos de um modo geral a respeitarem os colegas e os professores. Como aspetos positivos é de destacar a excelente organização do torneio, a grande competitividade que os jogos ofereceram, e ainda o facto de existirem alunos a arbitrarem os jogos dos colegas, o que fez com que estes compreendessem a dificuldade que acarreta esse papel. Julgo que o único ponto menos positivo a sublinhar, foi o facto de alguns alunos que se inscrevem como árbitros não comparecerem, dificultando assim toda a logística da atividade. Contudo, entendemos que este é um assunto que foge um pouco à organização, pois, é impossível controlar se os alunos vão comparecer ou não no dia da atividade.

Em relação ao nosso trabalho de apoio, julgamos ter cumprido com as tarefas atribuídas de forma satisfatória, embora no início do processo estivesse um pouco “escondido” pois não sabia como era a dinâmica deste tipo de atividades assim como o que fazer além do plano estabelecido. No entanto, com o decorrer dos jogos, fomos percebendo a dinâmica da atividade, e pouco a pouco tentando ser pais proactivos, dando orientações às equipas sobre o campo e horário dos seus jogos e seleção dos árbitros para determinado campo.

## 5.4- Dia do futebol

**Tabela 13-** Programação do Dia do Futebol

Data	Hora	Local	Nº de equipas
14/12/2017	9:00 às 15:00	Campo do Andorinha	12 equipas distribuídas por ciclos

#### **5.4.1- Recursos Humanos**

Como recursos humanos podemos contar com as seguintes pessoas:

- 2 professores estagiários (T. Quintal e M. Pestana);
- 3 professores do Grupo de EF da Escola Eduardo Brazão de Castro;
- 4 alunos que desempenharam o papel de árbitros.

#### **5.4.2- Recursos Materiais**

Relativamente aos recursos materiais podemos contar com:

- 8 bolas de futebol;
- 1 megafone (para chamar as equipas);
- 4 apitos;
- Sacos do lixo;
- Fichas de registo dos resultados.

#### **5.4.3- Recursos Espaciais**

O único recurso espacial necessário para esta atividade foi o complexo desportivo do Clube Futebol Andorinha que gentilmente cedeu as suas instalações para que esta atividade acontecesse.

#### **5.4.4 Balanço dia do futebol**

Este dia do futebol envolveu uma logística maior do que aquela que foi necessária na atividade anterior. Uma vez que este dia decorreu fora do espaço da escola, foi necessário ter em atenção um conjunto de situações para que tudo corresse dentro da normalidade. Este dia foi um sucesso, pois não houve lesões, os jogos começaram e acabaram sempre a horas, e os alunos tiveram prazer no decorrer dos jogos. Como pontos mais positivos destacamos obviamente aquilo que acabamos de referir. Embora básico, não podemos deixar de sublinhar alguns pormenores importantes para a realização deste tipo de atividade fora da escola, como a organização e gestão do lanche assim como o cuidado na recolha de todo o lixo (utilizando sacos de

lixo da escola para o efeito) para que os alunos no final do dia deixassem o espaço limpo, tal como o tinham encontrado. O ponto menos positivo a registar, e que tem a ver com o tratamento metodológico e didático dado à organização do evento, foi o facto de haver duas equipas muitas fracas que provocaram resultados desnivelados. Este tipo de situações leva a que os estudantes se afastem deste tipo de atividades num futuro.

Em relação à nossa contribuição/apoio, julgamos que fomos muito mais eficientes nesta atividade, e funcionámos bem como gestores do processo, seleccionando árbitros para os jogos, informando as equipas dos horários dos jogos e ainda na mediação de alguns conflitos que surgiram no calor dos jogos.

Finalmente, este dia também ficou marcado por um jogo entre professores e alunos no qual nós participámos. Com intuito de promover um convívio saudável entre professores e alunos, foi organizado um jogo entre os mesmos, e o facto de termos sido convidados a participar na equipa dos professores da escola fez-nos sentir mais uma vez que fazemos parte integrante desta comunidade escolar. De resto, este é um dos grandes aspetos positivos do nosso estágio nesta escola e que aproveitamos para reforçar nesta reflexão. Desde o primeiro dia de aulas, os estagiários são tratados por toda a comunidade educativa como professores da escola, ou seja, não existe nenhum tipo de discriminação, o que é de salutar para o bom funcionamento da escola.

## 5.5- Dia do Basquetebol

**Tabela 14-** Programação do Dia do Basquetebol

Data	Hora	Local	Nº de equipas
30/04/2018	9:30 às 16:00	Polidesportivo da Escola	18 equipas distribuídas por ciclos

### 5.5.1- Recursos Humanos

Como recursos humanos podemos contar com as seguintes pessoas:

- 2 professores estagiários (T. Quintal e M. Pestana);
- Todos os professores do Grupo de EF da Escola Eduardo Brazão de Castro;

- 8 alunos que desempenharam funções de árbitro e marcadores de pontos.

### **5.5.2- Recursos Materiais**

Relativamente aos recursos materiais podemos contar com:

- 6 bolas de basquetebol;
- Um megafone (para chamar as equipas);
- 4 apitos;
- Fichas de registo dos resultados;
- 1 cronómetro.

### **5.5.3- Recursos Espaciais**

Os recursos espaciais necessários para esta atividade foram apenas os três campos de basquetebol que o polidesportivo da Escola Eduardo Brazão de Castro contempla.

### **5.5.4- Balanço dia do Basquetebol**

Esta atividade começou a ser divulgada duas semanas antes de se iniciar e todos os professores de EF passaram a informação às suas turmas sobre a realização deste torneio inter-turmas. Além disto, a informação também estava divulgada no site da escola e nos placares informativos da escola. Os alunos deviam realizar a sua inscrição online e cada equipa era composta por 5 elementos, sendo que deviam também apresentar um árbitro.

Houve dois torneios em simultâneo, o do 2º ciclo e o do 3º ciclo, sendo que cada jogo durava 8 minutos, e todas as equipas jogavam entre si. O calendário de jogos foi elaborado pelo professor R. Oliveira, e para cada jogo havia uma ficha de registo dos pontos, que era entregue antes do jogo se iniciar ao marcador de pontos, e no final do jogo era novamente devolvida à organização para que pudesse ter conhecimento dos resultados.

Houve uma dinâmica muito interessante, sempre que um jogo terminava as equipas, os árbitros e os cronometristas já sabiam o que fazer, e aguardavam

serenamente para que a organização indicasse que jogos se seguiam. Além disto, a atividade iniciou e terminou a horas, sem qualquer tipo de atraso.

Neste evento, julgo que tivemos um papel ativo, sendo que as nossas funções foram variando ao longo do dia. Em primeiro lugar ficamos responsáveis por apontar os resultados da 2ª jornada do dia e indicar que jogos se seguiam na 3ª jornada. A determinado momento do torneio também ficamos responsáveis por marcar os pontos, visto que faltavam alunos para essa função. Mas o nosso papel foi sobretudo estar atento aos jogos, evitar/gerir conflitos, e também contribuir para que tudo corresse dentro da normalidade. É interessante confrontar a nossa primeira atuação no evento do Voleibol com este evento agora do Basquetebol. Sentimos que estávamos muito mais entrosados no processo, com maior capacidade de iniciativa, maior à vontade na comunicação (e.g., na utilização do megafone a indicar que jogos se seguem). Quando se reflete sobre o que é que aprendemos durante este EP, são exatamente estas pequenas/grandes evoluções que marcam esta fase tão importante da nossa carreira. Julgamos que isto se deve sobretudo à experiência que fomos adquirindo ao longo deste ano letivo, mas também devido à confiança e o “à vontade” que os professores da escola nos proporcionaram.

## **5.6- Atividade de Orientação**

**Tabela 15-** Programação da Atividade de Orientação

<b>Data</b>	<b>Hora</b>	<b>Local</b>	<b>Nº de equipas</b>
10/05/2018	10:30 às 15:00	Jardins do Lido	8 Equipas

### **5.6.1- Descrição da atividade**

Esta atividade que decorreu no dia 10 de Maio de 2018 nos Jardins do Lido, teve a particularidade, relativamente às anteriores atividades, de ter sido organizada e dinamizada pelo núcleo de estágio e para as turmas dos estudantes estagiários. Uma vez que estamos em contexto de estágio e temos uma grande oportunidade de experimentar várias situações de ensino-aprendizagem, achámos que seria pertinente para nós e para os nossos alunos organizar e dinamizar uma atividade de Orientação fora do espaço da escola, pois permite-nos ganhar várias competências em termos de gestão, organização

e operacionalização, e ao mesmo tempo os nossos alunos também desenvolveram algumas competências relacionadas com esta matéria como a capacidade de Orientação, capacidade de tomada de decisão e de adaptação, comunicação, entreajuda e criatividade. De resto, é extramente conveniente reforçar que utilizamos esta atividade como atividade extra da prática letiva, uma vez que o número de aulas acabou por ser restrito face a todas as nossas intenções.

Esta atividade foi realizada com as turmas dos professores estagiários, e uma vez que aconteceu em horário escolar, foi necessária uma grande articulação com os restantes professores de modo a que disponibilizassem as suas aulas para que os alunos pudessem comparecer na atividade. Outra situação que também tivemos em atenção foi estabelecer contactos com a Frente Mar Funchal, visto que esta entidade é responsável pelo espaço onde iria decorrer a atividade. Após o aval da entidade (que gentilmente também possibilitou a entrada nas piscinas do Lido a um preço simbólico), tivemos que informar os encarregados de educação e solicitar a sua autorização para a participação na mesma bem como para a posterior ida à praia.

Após termos realizados os passos enunciados anteriormente, procedemos à organização da atividade, onde numa fase inicial fomos aos Jardins do Lido com um mapa do local, e começamos por definir os pontos onde estariam as balizas de orientação. Seguidamente, começamos por definir as equipas (que eram um misto das duas turmas), e as regras da prova. A prova era composta por 8 pontos e o percurso devia ser realizado no formato estrela, sendo que em cada um desses pontos havia um picotador e uma pergunta que deveria ser respondida na ficha de controlo. Cada equipa deveria tirar uma “selfie” no local onde estava o picotador, sendo que todos os elementos da equipa deveriam aparecer nessa foto. Por cada resposta correta seriam retirados 10 segundos ao tempo final da prova, e a “selfie” mais original seria bonificada com a retirada de 20 segundos ao tempo final. Os documentos utilizados para a organização desta atividade podem ser consultados no Anexo 17.

Em relação à ida à praia, ocorreu num contexto de lazer, onde procurámos criar um momento de convívio entre as duas turmas, sendo que aqui os alunos não tinham tarefas a cumprir, e podiam disfrutar da praia à vontade, com supervisão dos professores.

### **5.6.2- Recursos Humanos**

Como recursos humanos podemos contar com as seguintes pessoas:

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

### **5.6.3- Recursos Materiais**

Relativamente aos recursos materiais podemos contar com:

- 1 Kit de orientação;
- Fichas de Controlo;
- 1 Cronómetro;
- Telemóveis;
- 8 Mapas do local.

### **5.6.4- Recursos Espaciais**

Os recursos espaciais necessários para esta atividade foram os Jardins do Lido e arredores.

### **5.6.5- Balanço da Atividade de Orientação**

A atividade teve início na hora prevista com os alunos a chegarem ao local pelos seus próprios meios, tal como tinha sido combinado com os encarregados de educação. Num momento anterior à chegada dos alunos o núcleo de estágio tinha já circulado pelo espaço onde decorreria a prova de modo a colocar os pontos nos devidos sítios. Após as balizas estarem colocadas encaminhamo-nos para o ponto de encontro com os alunos, e aguardamos a sua chegada. Após todos estarem no local, fizemos um *briefing* a explicar as regras da prova e alertamos para terem cuidado com os carros, pois alguns pontos ficavam próximos da estrada.

Sensivelmente perto das 11:00 os alunos partiram para a prova e rapidamente percebemos que algumas equipas não tinham ouvido com atenção o *briefing*, pois

algumas não tiraram a “selfie” e outras não picotaram a folha de controlo, pelo que foi necessário alertar novamente para estas duas regras. De modo geral as equipas não demoraram muito tempo a encontrar as balizas, no entanto começamos a notar algum cansaço nos alunos no momento em que vinham à base para se informarem qual o próximo ponto que deviam se dirigir. Dado esta situação tivemos que adaptar a prova, e a partir do 5º ponto, permitimos que os alunos realizassem dois pontos de seguida, e assim escusavam de voltar à base, o que permitiu poupar algum esforço por parte dos alunos.

Julgamos que a prova estava bem organizada, os alunos compreenderam a dinâmica da mesma e estavam a retirar prazer da atividade. Como pontos positivos destacamos a organização da atividade, pois, embora tenhamos pouca experiência na dinamização destas atividades, conseguimos de uma forma eficaz integrar os 42 alunos, na atividade sem incidentes. Outro fator positivo que não poderia deixar de destacar é o facto de termos construído um questionário com questões que promoviam a interdisciplinaridade. Como aspeto menos positivo, e que deverá merecer reflexão para a organização de futuras atividades deste tipo, foi o facto de termos realizado o percurso em estrela, pois isto provocou um enorme desgaste nos alunos uma vez que tinham de voltar à base sempre que completavam um dos pontos. Contudo, a solução encontrada na hora, após a identificação de alguns sinais de cansaço e amotivação dos alunos, foi alterar a regra para todas as equipas. Voltamos aqui a destacar esta capacidade de alterar o plano em virtude de informação recolhida no contexto. Esta foi sem dúvida uma das principais capacidades desenvolvidas na prática letiva. Planear situações de ensino-aprendizagem, recolher informação e decidir sobre a continuidade ou alteração da mesma.

As equipas demoraram aproximadamente 1 hora para completar o percurso, embora tenhamos tido casos de equipas que necessitaram de mais tempo para terminar a prova. Toda a logística relativamente ao apuramento de resultados, foi feita durante o lanche, finalizando-se esta primeira parte da atividade com a atribuição de prémios a todos as equipas participantes.

No que diz respeito à ida à praia, aconteceu mais numa perspetiva de lazer, em que os alunos podiam disfrutar livremente da praia, e o nosso papel foi evitar comportamentos de risco e manter um bom ambiente entre os alunos, algo que aconteceu na perfeição.

## **6- Atividade de Integração no Meio Escolar**

As atividades de integração no meio escolar contemplam as atividades no âmbito da direção de turma, no qual destacamos a caracterização da turma, e uma outra atividade denominada “atividade de extensão curricular”. A caracterização da turma é uma atividade de apoio à direção de turma que serve sobretudo para disponibilizar um maior conhecimento sobre as características da turma. Tem interesse que este estudo seja realizado no início do ano letivo e que sejam apresentados os resultados logo no início do processo, aquando da primeira reunião de conselho de turma com todos os professores da turma. Isto permitirá a concertação de estratégias conjuntas para um melhor desenvolvimento das atividades letivas durante o ano. Por outro lado, na atividade de extensão curricular é objetivo fomentar a participação dos alunos, professores da turma e encarregados de educação numa atividade conjunta com objetivos bem delineados. Pelas experiências anteriores auto-reportadas em relatórios de estágio, nem sempre é possível juntar todos os intervenientes nesta atividade por diversas razões. Portanto, a escolha do dia, da temática e programa da atividade é fundamental para conseguir uma participação ativa de todos os intervenientes.

### **6.1- Caracterização de turma**

Uma das tarefas essenciais a realizar no início de cada ano letivo, é caracterizar a turma, ainda para mais quando é uma turma que estamos a ter contacto pela primeira vez. Estes dados individuais e coletivos são fundamentais para que o professor possa planificar as suas aulas e adotar possíveis estratégias. Costa e Baeza (2004) referem que “conhecer o aluno é uma condição necessária para uma reforma educativa de qualidade”.

Com a recolha destes dados, e após uma análise aprofundada será possível individualizarmos o processo de ensino-aprendizagem, algo que é recomendado. Costa e Baeza (2004) referem que os jovens são tratados como uma massa uniforme, e cada um deles carece de identidade própria. Ora, com este estudo, teremos dados que nos permitem individualizar e criar estratégias para algumas situações mais preocupantes no seio da turma, muitas vezes não identificadas a “olho nu”. Pacheco (2010) corrobora esta ideia ao referir que “Hoje em dia lida-se com os alunos que são diferentes entre si e

a escola tem de saber lidar com todos eles, encontrando para todos e cada um o percurso mais adequado”.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, e sabendo que o aluno vai muito mais além daquilo que é o contexto escolar, entendemos que é fulcral conhecermos as verdadeiras necessidades dos mesmos, de modo atuarmos de uma melhor forma possível para que eles sejam capazes de evoluir o máximo possível, seja como alunos ou como cidadãos.

Outro aspeto importante deste processo, e que de certa forma manifesta a importância deste trabalho, tem a ver com a apresentação dos resultados obtidos em conselho de turma, onde procurámos destacar os principais achados, procurando sempre dar informações que fossem pertinentes para os professores das várias disciplinas.

### **6.1.1- Objetivos gerais**

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

### **6.1.2- Objetivos específicos**

- Caracterizar a turma em relação ao género, idade e número de alunos;
- Conhecer os hábitos e estilos de vida dos alunos;
- Conhecer o meio familiar em que os alunos estão integrados;
- Caracterizar a turma a nível sociológico de modo a verificar as dinâmicas da turma e as relações sócio-afetivas;

- Identificar o nível de aptidão física dos alunos com recurso a testes específicos que nos dão uma indicação clara do estado de saúde os alunos.

### **6.1.3- Metodologia**

Esta amostra é composta por 20 alunos (11 rapazes e 9 raparigas) de uma turma do 8º ano da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro. De modo a recolher os dados para a caracterização da turma, os alunos procederam ao preenchimento de um questionário *online* que recolhia dados sobre vários aspetos do estilo de vida o aluno e também um teste sociométrico. Além disto, também foram feitos testes de aptidão física de modo a verificar os níveis de aptidão de cada aluno.

O questionário para a caracterização dos alunos da turma foi realizado no primeiro dia de aulas, e tinha como objetivo recolher informações pertinentes sobre os alunos e que permitissem auxiliar os docentes na preparação da prática letiva. Este questionário apresentava várias categorias: Demografia; Dados Socioeconómicos; Saúde; Estilo de vida. Estes dados foram recolhidos online, sendo que na 1ª semana foi aplicado a todos o questionário de caracterização do aluno assim como o teste sociométrico.

No que diz respeito ao teste sociométrico, foi também aplicado no primeiro dia de aulas, respondido através de computadores. Este teste procurava obter informações sobre as dinâmicas e relações dentro da turma, apresentado quatro questões: (1) “Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo? E quem não escolherias?”; (2) “Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse? E quem não levarias?”; (3) “Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? Refere-os por ordem de preferência. E quem não escolherias?”; (4) “Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolherias? Refere-os por ordem de preferência. E quem não escolherias?”.

Os testes de aptidão física foram cumpridos segundo o protocolo do estudo EFERAM-CIT. Este protocolo era composto por várias provas que permitiam avaliar a flexibilidade, a coordenação, agilidade, aptidão aeróbia, força explosiva, força abdominal, força superior e força estática. Além das provas físicas também foram feitas

medições antropométricas aos alunos (e.g., peso, altura, perímetro da cintura e pregas de adiposidade subcutânea).

É de realçar que esta investigação é coordenada pelos orientadores científicos do Mestrado em Ensino, e que foi previsto um treino de protocolo antes do início das atividades de avaliação. Isto permitiu um melhor cumprimento dos protocolos de avaliação em todas as escolas com núcleos de estágio, assim como permitiu uma maior entajada entre todos os núcleos de estágio, tornando a recolha de dados mais eficaz. Estas avaliações tiveram lugar na 2ª semana de aulas, com uma equipa de 5 avaliadores (em média).

Os dados foram tratados e analisados com recurso ao Microsoft Office, permitindo também a criação de gráficos.

#### 6.1.4- Resultados

##### 6.1.4.1-Demografia

A turma é composta por 20 alunos, 11 rapazes e 9 raparigas (Gráfico 1), com idades a variar entre os 12 e os 14 anos. Verificou-se também que todos os alunos são residentes no concelho do Funchal, com a maioria a residir na freguesia de São Roque, e apenas 7 alunos a residirem fora da freguesia (Gráfico 2).

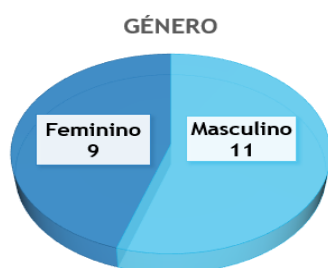


Gráfico 1- Distribuição por género

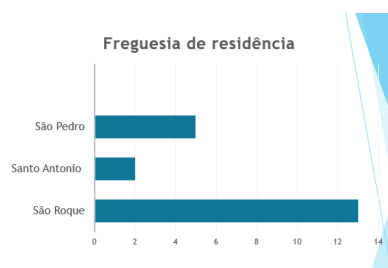


Gráfico 2- Freguesia de Residência dos alunos

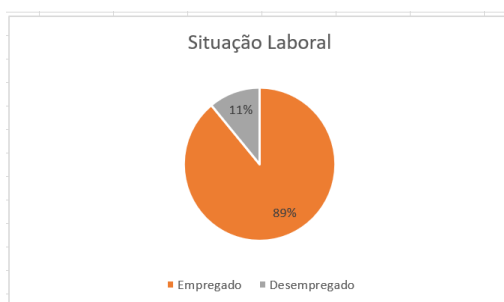
##### 6.1.4.2- Dados socioeconómicos

Em relação ao agregado familiar, podemos verificar que a maioria dos alunos reside com os pais e um ou dois irmãos. Existem dois casos em que o aluno vive sozinho com o pai ou mãe, o que foge à regra da turma. Um dado relevante é que existem dois alunos que residem com 7 ou mais pessoas na mesma habitação (Gráfico 3).



**Gráfico 3-** Agregado Familiar

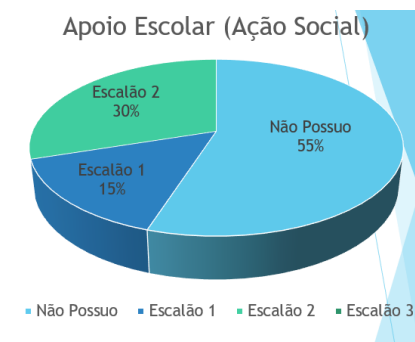
Também é pertinente apresentar dados sobre a situação laboral dos encarregados de educação. No que diz respeito à situação do pai, verificou-se que 89% estão empregados e 11% não possui emprego (Gráfico 4). Aqui gostaríamos de realçar uma situação preocupante: um dos pais que está desempregado é pai de um aluno que não tem a mãe a residir consigo. Relativamente às mães, verificámos que 76,3% possui emprego e que as restantes 26,3% não tem qualquer tipo de emprego.



**Gráfico 4-** Situação laboral dos E.E

No que diz respeito às habilitações académicas, verificou-se que na generalidade os pais possuem menos estudos que as mães. Em média os pais possuem o 2º ciclo (33,33%) e as mães possuem o secundário (42,11%). É de referir que um pai e uma mãe de um aluno que possuem ensino superior.

Finalmente, os alunos foram ainda questionados sobre se possuíam ou não serviço de ação social (Gráfico 5), algo que pode ser um indicador sobre a situação socioeconómica da família. Os dados indicam que 55% da turma não possui ação social, 15% escalão 1 e 30% escalão 2. Não existe nenhum aluno que possua escalão 3.



**Gráfico 5-** Apoio Escolar aos alunos

### 6.1.4.3- Estilos de vida

Aqui procuramos saber vários aspetos sobre o estilo de vida dos alunos, e vamos começar por apresentar as horas de sono dos alunos, que podem ser uma referência importante para o sucesso ou insucesso escolar dos mesmos. O recomendado é que os alunos durmam sempre cerca de 8 horas por noite, e os dados dizem-nos que 15% dorme entre 7 e 8 horas sendo que os restantes dormem mais que isso. 30% dos alunos dormem entre 8 e 9 horas, 35% dorme entre 9 e 10 horas e 20% dorme mais de 10 horas (Gráfico 6).



**Gráfico 6-** Horas de sono dos alunos

No que diz respeito à prática desportiva, 70% da turma pratica desporto e 30% não faz desporto, pelo menos num clube ou no desporto escolar. Destes 70%, 45% são federados, 20% está no desporto escolar e 5% está inscrito numa federação e no desporto escolar. À pergunta, “gostas de atividade física?”, 18 alunos responderam positivamente, enquanto que 1 aluno respondeu que lhe era indiferente, e outro disse

mesmo que não gostava de atividade física. Isto leva-nos a crer que a turma está motivada para a prática desportiva (Gráfico 7).



**Gráfico 7-** Gosto pela atividade física

De um total de 20 alunos, constatou-se que 10 deslocam-se para a escola a pé, 9 vão de automóvel e apenas 1 aluno utiliza os transportes públicos para chegar à escola. O facto de muitos alunos se deslocarem a pé para a escola está relacionado com o facto de viverem perto da escola.

Também procuramos saber qual era a motivação dos alunos para a prática desportiva, sendo que para isso foi questionado se gostam da atividade física, sendo que: 1 aluno não gosta nada, 1 aluno é-lhe indiferente, 7 gostam bastante e 10 gostam mesmo muito. Tendo em conta estes dados, é possível concluir que a turma, à partida, está motivada para as aulas de EF.

#### **6.1.4.4- Saúde**

Foram feitas algumas questões sobre a perceção dos alunos sobre si próprios, que pretende avaliar a autoestima e aquilo que pensam sobre si. À questão “O que pensas sobre o teu estado de saúde?” 4 com muito boa saúde, 10 alunos responderam que se sentem com boa saúde, 5 sentem-se com saúde razoável, e 1 aluno não se sente com boa saúde. Também foi pedido aos alunos que avaliassem a sua vida numa escala de 0 a 10, onde 0 era a pior vida possível e 10 a melhor vida possível. A maioria dos alunos escolheu o número 6, 7 e 8, sendo que houve um aluno que respondeu 4, e outro

aluno que respondeu 10. Relativamente aos dados recolhidos através da bateria de testes utilizada pelo projeto EFERAM-CIT, constatou-se que 33,33% dos alunos possuem um índice de massa corporal (IMC) acima do desejado, ou seja, apresentam um peso desadequado à sua altura. Já em termos de massa gorda, verificou-se que 44,44% possuem mais massa gorda do que aquela que é recomendada. No que respeita aos testes físicos, no geral a turma obteve bons resultados (flexibilidade, agilidade e coordenação), mas os resultados da aptidão aeróbia (teste do vaivém) foram de um modo geral menos positivos, pois 72,22% está abaixo da zona saudável ou recomendada para a idade e género.

#### **6.1.4.5- Hábitos de estudo/leitura**

Em relação aos hábitos de estudo, verificou-se que os alunos desta turma estudam diariamente, pelo menos 15 minutos, com exceção de dois alunos que responderam que não estudam diariamente. Nos hábitos de leitura os dados foram diferentes, pois, 11 dos alunos não costumam ler textos no âmbito extraescolar.

#### **6.1.4.6- Relações interpessoais**

Finalmente, nas relações interpessoais, tentou-se perceber que dinâmicas havia na turma. O primeiro resultado a destacar é que existe um aluno que teve muitas nomeações positivas, e pode ser identificado como o mais influente da turma. Por outro lado, existe um aluno que teve muitas nomeações negativas, e é um caso a ter em conta, pois esse aluno muitas vezes está sozinho nos intervalos o que pode ser prejudicial.

#### **6.1.5- Conclusões**

Acreditamos que esta tarefa de caracterizar a turma é fundamental para que o planeamento do processo de ensino aprendizagem e adoção de estratégias seja o mais eficaz possível. Isso mesmo é corroborado por Mesquita (2012), ao referir que para tornar a prática letiva ajustada ao contexto e aos alunos, é necessário perceber os alunos como individualidades, que têm motivações próprias, e dificuldades particulares, bem como as suas experiências anteriores.

É importante salientar que todos os núcleos de estágio utilizaram a mesma metodologia para proceder à caracterização das suas turmas, e o objetivo era sobretudo tornar a prática o mais uniforme possível, de modo a que, se fosse necessário, utilizar os dados recolhidos para estudos científicos posteriores.

Fazendo um balanço de todo este processo, julgamos que é necessário rever alguns questionários que são muito exaustivos e leva a que os alunos se sintam impacientes quando estão a responder aos mesmos. Apesar deste apontamento negativo, julgo que o processo correu muito bem, sendo bem liderado pelos professores orientadores científicos e com um excelente contributo dos professores estagiários que conseguiram articular-se muito bem, fruto de uma boa comunicação e bom espírito de grupo que existiu. Este processo de caracterização das turmas foi realizado logo no início do 1º período, e isso só foi possível porque os orientadores científicos e estagiários realizaram ao longo dos meses de Julho e Setembro alguns treinos para ficarem a par dos instrumentos de avaliação. Acho que esta dinâmica se deve manter, pois, assim é possível logo no início do ano letivo proceder à caracterização das turmas.

No que diz respeito aos dados obtidos, de grosso modo, podemos concluir que a maioria dos alunos residem na freguesia de São Roque, com as idades a variar entre os 12 e os 14 anos, sendo que a maioria vive com duas ou três pessoas. A taxa de empregabilidade dos encarregados de educação é elevada, e os pais possuem habilitações iguais ou superiores ao 2º ciclo, enquanto que as mães possuem habilitações iguais ou superiores ao secundário. No geral, os alunos encontram-se satisfeitos com a sua vida e com a sua saúde, e levam uma vida saudável, dormindo as horas recomendadas e praticando desporto. Constatou-se ainda que existem hábitos regulares de estudo, e que existe um aluno que é visto como a referência da turma, tendo muitas nomeações positivas, e por outro lado temos um aluno que é rejeitado e colocado de parte.

As implicações que a caracterização de turma teve na prática letiva, foram sobretudo para ajudar a compreender a turma no seu todo, e situações particulares a ter em atenção, o que nos ajudou a ter uma intervenção mais ajustada, sendo a principal preocupação colocar os alunos no centro de todo o processo. Um exemplo concreto do contributo da caracterização de turma para a prática letiva, foi a criação das equipas para o MEC, pois tivemos em atenção as afinidades entre os alunos, bem como a preocupação em integrar os alunos com especificidades nas equipas que poderiam oferecer um melhor suporte e integração.

## **6.2- Atividade de Extensão Curricular**

A atividade de extensão curricular, com expressão no mínimo ao nível das turmas onde os estudantes estagiários conduzem a sua atividade pedagógica, deve além destes e de outras eventuais pessoas ou entidades, envolver os professores e os encarregados de educação das respetivas turmas.

Como será explicado ao longo deste capítulo, conciliámos a atividade de extensão curricular com o evento final do MCJDCI, pois achamos que seria um momento oportuno para reunir pais, alunos e docentes, e poderiam através desta atividade ficar a conhecer aquilo que foi feito pelos alunos ao longo do 1º período. Além disto, ao promover esta atividade estava a ser dado um passo para dar resposta a um dos problemas presentes no PEE da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, que aponta para a reduzida participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Entendemos que uma das estratégias para combater esse problema é precisamente a promoção de atividades culturais, lúdicas e recreativas que envolvam alunos, professores e família com objetivo de estimular o sentimento de integração e pertença.

A organização desta atividade envolveu os alunos, o que consideramos ser um dos pontos a salientar. À semelhança de toda a Unidade Didática, os alunos tiveram um papel ativo na organização e dinamização do próprio evento. Isto significa que os alunos fizeram parte do projeto educativo.

O modelo que implementado ao longo do 1º período aponta para a competição, mas também para os valores inerentes ao desporto, como a responsabilização, autonomia, respeito pelo outro, e foi isso que procuramos desenvolver nos alunos neste dia, pois além da competição, também ficaram responsáveis por algumas partes da organização do evento. Outra parte importante do evento, inicialmente pensada sobretudo para os pais dos alunos, foi a promoção de uma palestra com o objetivo de refletir e debater um pouco a questão de que a prática desportiva regular pode ser compatível com os estudos. Muitas vezes existe o estigma por parte dos pais que se os seus filhos praticarem desporto poderão prejudicar os seus estudos, algo que poderá não ser totalmente verdade, como tem sido comprovado por vários estudos elaborados por Freire (2010), Blomfield & Barber (2010), Almeida & Nogueira (2002), Gerber (1996), Peixoto (2003), Castelli, Hillman, Buck & Erwin (2007), Simão (2005) e Bento & Pereira (1999). Todos estes estudos convergem para a conclusão de que os alunos que

participam em atividades extracurriculares apresentam rendimentos escolares superiores aos alunos sem essas atividades. Os mesmos autores defendem ainda que a participação nestas atividades, acarreta benefícios nos resultados escolares dos alunos. Posto isto, foi nossa intenção convidar um orador com uma vasta experiência do treino desportivo federado da área do Andebol, que de uma forma muito simples, e com um nível de linguagem muito acessível aos alunos e encarregados de educação deu vários exemplos de alunos bem sucedidos na área desportiva e na área académica.

### **6.2.1- Objetivos**

Importa referir os nossos objetivos, sendo de destacar que alguns estão presentes no PEE deste estabelecimento de ensino:

- Aumentar a comunicação e as relações interpessoais na comunidade educativa;
- Contribuir ativamente para o trabalho em equipa e para a partilha de informação;
- Aumentar a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Alertar para a importância do desporto na vida dos jovens;
- Promover nos alunos as capacidades de organização e gestão;
- Promover um momento de convívio informal entre a comunidade educativa;
- Promover um espírito competitivo saudável;
- Incentivar uma cultura de atitudes e valores conducentes ao exercício de uma cidadania responsável.

### **6.2.2- Planeamento**

Um momento fundamental para a dinamização de qualquer atividade é o planeamento da mesma, e esta não fugiu à regra, sendo que foi necessário um grande investimento de tempo da nossa parte para organizarmos este evento. Antes de mais começamos por definir a data, hora e local do evento, sendo que procuramos um horário que fosse compatível com as duas turmas, com os professores convidados e ainda com os encarregados de educação, que como é óbvio tem a sua atividade profissional e seria complicado trazê-los à escola. Assim, decidimos que a atividade decorreria no dia 12 de

Dezembro entre as 16:00 e as 18:30, pois achamos que esta seria a hora com maior probabilidade de os pais aparecerem na escola para assistir ao evento.

Como já foi referido, este evento procurou juntar as duas turmas que foram submetidas ao MCJDCI, e de modo a promover um momento de competição final, tal como o Modelo defende, decidimos que se iria realizar um minicampeonato entre as duas turmas, onde haveria um jogo por modalidade (futebol, andebol e basquetebol) sendo que uma equipa de cada turma ficava responsável por uma modalidade, e no fim a turma com mais vitórias seria a vencedora desse minicampeonato. Resumindo, houve um minicampeonato, cada turma seria responsável por nomear a equipa para cada modalidade, e no final a turma com mais vitórias seria a vencedora. Para tornar este evento mais “profissional” pedimos apoios à Empresa de Cervejas da Madeira que nos cedeu águas para todos os alunos, e em contrapartida tínhamos de afixar algumas lonas de publicidade no local do evento.

Após este momento competitivo, queríamos que os alunos realizassem um jogo de exibição com uma equipa profissional (futebol, andebol ou basquetebol) e estabelecemos vários contactos nesse sentido. Uma vez que tal não foi possível por variadíssimas razões, , passamos ao plano B, e convidamos vários professores da escola para participarem num jogo contra os alunos das duas turmas. A ideia seria que o delegado de cada turma escolhesse 6 alunos da sua turma (obrigatório 2 raparigas no mínimo) e assim realizar uma seleção para jogar contra os professores. Os professores prontamente aceitaram o convite.

Após o momento competitivo estar definido, achámos que seria interessante promover uma palestra para os alunos e pais assistirem, mas teria de ser um tema apelativo, relacionado obviamente com o desporto. Pensámos em vários convidados, e a escolha acabou por ser o Professor Doutor D. Sousa, docente da UMa, pois além de ser uma pessoa com sucesso a nível académico, também teve sucesso no desporto, e seria interessante os pais e alunos ouvirem algumas das suas experiências. Assim, formalizamos o convite para promover uma palestra cujo tema seria: “Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?”. Julgámos que este tema seria de interesse geral, tanto para os pais como para os alunos, uma vez que existe bem presente o mito de que a prática desportiva não é compatível com o sucesso académico.

Para culminar o evento, achámos que seria interessante proceder à entrega dos prémios relativos à época desportiva e promover um lanche entre todos os intervenientes. Para a entrega de prémios convidámos o Diretor da escola, e os prémios

seriam atribuídos a todas as equipas (taças), uma medalha para o melhor marcador e também um certificado para o aluno com mais fair-play. Uma vez que queríamos dar um brinde a todos os alunos, pedimos à Empresa de Cervejas da Madeira que nos fornecesse alguns brindes para oferecer aos alunos, e mais uma vez, muito gentilmente cederam várias canetas para distribuímos pelos alunos. Relativamente ao lanche, seriam os alunos responsáveis por dinamizar este momento, e deviam se organizar de modo a trazer petiscos, sumos, bolos e sandes. No momento em que decorria o lanche foi previsto a exibição de um vídeo feito pelos alunos, onde fariam aquilo que foi feito no 1º período nas aulas de EF, assim como o que é que a unidade didática significou para eles.

Importa referir que de modo a informar os pais sobre a realização desta atividade, enviamos um convite com duas semanas de antecedência, pois achamos que era o tempo necessário para estes conseguirem se organizar de modo a estarem presentes no dia do evento.

### **6.2.3- Recursos**

#### **6.2.3.1- Recursos humanos**

Como recursos humanos disponíveis para esta atividade tivemos:

- Dois professores estagiários (T. Quintal e M. Pestana);
- Dois professores orientadores (Prof. R. Oliveira e Prof<sup>a</sup> A. Gaspar)
- Sete alunos responsáveis por arbitrar os jogos.
- Um professor convidado para dinamizar uma palestra (Professor Doutor D. Sousa)

#### **6.2.3.2- Recursos Materiais**

- 1 bola de futebol, 1 de andebol e 1 de voleibol;
- 2 apitos;
- 1 cronómetro;
- 45 águas;
- 6 taças, 2 medalhas e 2 diplomas;
- 2 lonas da Brisa;

- 10 coletes;
- Folhas de Registo;
- Buzina (para início e término aos jogos);
- 1 Computador;
- 1 Coluna;
- 1 Projetor.

### **6.2.3.3-Recursos espaciais**

Como recursos espaciais necessitamos do Polidesportivo para a realização dos jogos e da sala Multidisciplinar para a palestra, entrega de prémios e lanche.

### **6.2.4- Programa da atividade**

- **16:00 às 17:00** jogos inter-turmas;
- **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.

### **6.2.3- Balanço Final**

No dia da atividade chegou a se colocar a hipótese de ser adiada, pois o dia amanheceu com alguma chuva e temeu-se pela realização da atividade. Ficou acordado que iríamos aguardar pela hora de almoço para tomar a decisão final: se havia ou não evento no dia 12 de Dezembro de 2018. Uma vez que o tempo melhorou ficou decidido que havia condições para se realizar a atividade.

A atividade teve início à hora prevista, e estavam presentes 42 alunos, o que significa que apenas faltou 1 aluno. Uma vez que era necessário montar as lonas de publicidade, alguns alunos ficaram encarregues disso, enquanto outros contribuíram no transporte de águas do carro para o campo. Após isto, e já com os alunos sentados no local do evento, foi entregue aos delgados de turma um programa com o horário e árbitros dos jogos. Os alunos rapidamente se organizaram, e as primeiras equipas que

iam jogar entraram no campo e os árbitros e cronometristas assumiram a sua posição. Isto demonstra uma boa dinâmica, que teve origem sobretudo nas aulas de EF. Foi notório um grande à vontade dos alunos neste tipo de organização. No que diz respeito à competição, gostaria de destacar o grande empenho e motivação que todos demonstraram. Julgamos que isso deve-se sobretudo ao fator competitivo, ainda mais contra uma turma onde existem boas relações, e visto que ninguém queria perder para o amigo, todos deram o máximo para vencer os seus jogos. É de referir ainda que os jogos pautaram-se pelo equilíbrio e belo bom espírito desportivo, não havendo situações de falta de fair-play ou de atitudes indesejadas.

Após o minicampeonato entre as duas turmas, passámos rapidamente para o jogo entre os alunos e professores, e até ao momento em que os professores entraram em campo para jogar, os alunos desconheciam quem seria o adversário, o que causou alguma surpresa e entusiasmo quando viram os professores entrar em campo para o jogo. Julgo que o facto de termos colocado os alunos a jogar contra os professores promoveu um bom ambiente, e além disso conseguimos que os alunos mais uma vez estivessem motivados. Como referido anteriormente, coube aos delgados de turma escolherem os jogadores para esta fase do evento, e mais uma vez conseguiram se organizar de forma eficaz e apresentaram uma lista com os alunos seleccionados, respeitando a regra de ser obrigatório introduzirem duas raparigas. Curiosamente o jogo terminou empatado e os alunos insistiram para que houvesse marcação de grandes penalidades para definir um vencedor, o que fomentou a um ambiente ainda mais entusiasmante. Venceram os alunos nas grandes penalidades, e foi muito interessante ver a forma como festejaram esta vitória.

Terminados os jogos, convidamos todos os presentes a se deslocarem para a sala Multidisciplinar, local onde iria decorrer a palestra cujo tema foi “Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?”. Esta palestra foi um momento muito proveitoso para os alunos, onde houve uma grande interação entre o Prof. Doutor D. Sousa e a plateia. Nesta palestra foram abordados alguns casos de sucesso académico e no desporto que são do conhecimento do Prof. Doutor D. Sousa, nomeadamente atletas suas. Mas o mais interessante foi ouvir o seu testemunho sobre o seu percurso académico e desportivo, e acreditamos que os alunos gostaram daquilo que ouviram e poderá ter sido um fator motivador para conciliar os estudos com o desporto.

Seguiu-se a entrega de prémios relativos à época desportiva nos JDC-I que decorreu ao longo do 1º período. Foram entregues prémios a todas as equipas (taças)

bem como uma medalha ao melhor marcador de cada turma e um certificado ao aluno com mais fair-play. Estes prémios foram entregues pelos Prof.(s) Doutores D. Sousa e É.R. Gouveia, e ainda pelo diretor da escola Mestre N. Jardim. Foi muito bom poder contar com a presença do diretor da escola nesta entrega de prémios, pois é uma figura muito respeitada pelos alunos, e o facto de receberem das mãos dele este prémio faz com que ainda o valorizem mais.

Em relação ao lanche/convívio foi inteiramente organizado pelos alunos, e foram responsáveis por trazer tudo aquilo que era necessário e no final de tudo isto ainda ajudaram os professores na limpeza da sala, o que revela o sentido de responsabilidade que conseguimos despoletar nos mesmos.

Relativamente à participação dos encarregados de educação, embora tenha havido um grande esforço em divulgar a atividade e em conciliar com os seus horários, não tivemos a afluência desejada. Julgo que este foi o ponto menos positivo, pois a percentagem de participação dos encarregados de educação ficou pelos 10%. Da mesma forma, tivemos uma participação muito baixa dos professores das turmas, o que nos leva a pensar que as estratégias de divulgação destas atividades devem ser mais efetivas e objetivas. Por exemplo, na primeira reunião do conselho de turma esta atividade deverá estar pensada para iniciar o processo de divulgação junto dos professores. Por outro lado, um papel mais ativo dos encarregados de educação na própria atividade pode ajudar a aumentar a sua participação. À parte disto, consideramos que esta atividade foi bem sucedida, pois conseguimos dinamizar uma atividade para os alunos, e foi fundamental o papel e o entusiasmo que estes desempenharam na organização da mesma.

Como nota final, será interessante refletir sobre a ausência da maioria dos pais neste tipo de atividades, pois sabemos que isto não acontece apenas na nossa escola. Também existem relatos de colegas que não conseguem cativar os pais para virem às atividades que se realizam na escola. É necessário encontrar estratégias para que os pais deixem de comparecer na escola apenas no dia de levantar as avaliações, e que tenham mais motivação em participar nas atividades preparadas pelos seus filhos. Como sabemos, a família é uma célula fundamental para sucesso educativo dos alunos.

## **7- Atividades de Natureza Científico-Pedagógica**

### **7.1- Atividade Científico-Pedagógica Individual**

A ação científico-pedagógica individual (ACPI) é uma das atividades propostas para o EP, e permite-nos enquanto estagiários sermos os principais dinamizadores de uma formação dirigida aos professores de EF da escola onde estamos inseridos. Este é um momento importante uma vez que permite que os estagiários se aproximem do núcleo de EF da escola, promovendo troca de conhecimentos, que deve ser enriquecida com um debate saudável, respeitando sempre as ideias dos intervenientes. Além disto, este tipo de ações também vão ao encontro daquilo que é referido pelo Ministério da Educação (2001), que defende que as escolas devem assumir uma responsabilidade de fornecer aos docentes constante formação através de apresentações e reflexões de experiências pedagógicas significativas.

Ao longo da nossa formação os JDC-I assumiram sempre um papel de relevo sendo considerada uma matéria que desperta muito interesse e na qual nos sentimos à vontade. Paralelamente a isto, fomos tomando conhecimento de algumas metodologias de ensino que pretendem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o TGfU e o MED. Uma vez que todo núcleo de estágio também partilhava os mesmos interesses, achamos que seria pertinente juntar tudo isto para realizarmos uma intervenção que nos motivasse. Assim sendo, a nossa ACPI teve como tema “O Modelo de Competência nos Jogos Coletivos de Invasão na Educação Física”, sendo os nossos principais objetivos dar a conhecer o MCJDCI e também apresentar a investigação que estava a ser realizada no âmbito do EP da UMA. Este é um tema ainda pouco divulgado, e achámos que seria muito pertinente divulgar esta metodologia aos professores de EF da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, pois é uma escola com alunos pouco motivados, e isto pode ser uma forma de combater essa amotivação.

O tema desta ação começou a ser planeado ainda no início do 1º período, momento em que optámos por seguir este tipo de abordagem para lecionar os JDC-I, após termos realizado uma vasta pesquisa sobre aquilo que é o MEC, de modo a compreendermos bem esta temática. A data escolhida para esta ação foi o dia 17 de Janeiro de 2018, pois era uma quarta-feira, dia em que os professores não lecionam na parte da tarde, uma vez que usualmente é dia de reuniões. Após termos definidos a

temática, começamos por colocar dois cartazes (Anexo 18) a divulgar a nossa atividade, bem como enviamos um e-mail para todos os professores do grupo de EF da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro. Além disto, também procurámos divulgar a atividade através do contacto direto com os docentes, sendo que para esse efeito, na semana anterior à ação de formação sempre que encontrávamos um professor de EF lembrávamos o local e a data da mesma. Também tivemos que ter em conta a requisição da biblioteca da escola bem como do videoprojector, pois eram essenciais para o sucesso da atividade.

O nosso público alvo era essencialmente os professores de EF da escola onde estávamos inseridos, mas, obviamente que também todos os outros professores assim como os nossos colegas estagiários poderiam comparecer.

A ACPI teve como base a nossa intervenção ao longo do 1º período, onde aplicámos o MCJDCI a duas turmas de 3º ciclo, o que se traduz numa amostra de 43 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, muitos deles com experiência em modalidades como o futebol, voleibol e andebol. A nossa intervenção teve a duração de 20 horas, e lecionamos os JDC-I indo sempre ao encontro daquilo que está consagrado no PNEF. De um ponto de vista ofensivo os conteúdos abordados, e que são transversais às três modalidades foram os seguintes: 1) Manter a posse de bola; 2) Penetrar na defesa e atacar o alvo; 3) Transição defesa-ataque. Relativamente ao processo defensivo os conteúdos abordados foram os seguintes: 1) Defender o espaço; 2) Defender o alvo; 3) Ganhar a posse de bola. Esta ação resultou na elaboração de um artigo, bem como de um poster que foi apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2018 (Anexo 19).

### **7.1.2- Operacionalização**

Os JDC-I ocupam um lugar de destaque no curriculum da EF (Ministério da Educação, 2001). As práticas dos jogos têm um valor próprio que extravasa muitas vezes os aspetos sociais, culturais e morais de uma sociedade. Os jogos assumem em muitos contextos um significado e um sentimento de realização para a vida do praticante (Graça e Mesquita 2015).

Por outro lado, o tratamento pedagógico dado aos JDC-I nas aulas de EF é problemático. A organização do curricular da EF (Ministério da Educação, 2001), parece carecer de uma atualização, uma vez que o seu tratamento na escola dá sinais de

crise que é visível numa falta de afeto dos professores e alunos, insatisfeitos com aulas sem chama (Graça e Mesquita 2015). Isto significa que, os jogos têm sido ensinados sem os requisitos e qualidades que perfazem a ideia do lúdico, e as aulas são caracterizadas por abordagens sequenciais, superficiais, descontínuas e fragmentadas. Também (Ennis, 1999), defende que em muitos casos a competição o desafio e a tensão são pouco cuidados do ponto de vista pedagógico, perdendo o seu sentido.

Em Portugal, o curriculum de EF é caracterizado por um modelo de múltiplas-atividades, ou seja, aborda-se diversas modalidades segmentadas em períodos curtos de tempo, com intuito de proporcionar aos alunos o maior número possível de experiências motoras (Farias, 2009). Contudo, esta abordagem superficial tem levantado algumas questões. Ennis (1999) defende que este modelo embora deseje organizar as atividades didáticas segundo uma lógica progressiva pedagógica, na verdade os blocos são frequentemente curtos, sendo que a instrução é menorizada e raramente os alunos são responsabilizados pelo seu desempenho. Na mesma linha de pensamento, outros investigadores (Graça, et al., 2003; Oslin, Mitchell e Griffin, 1998) referem que a abordagem do ensino segundo o modelo das múltiplas-atividades é molecular e a aprendizagem das habilidades técnicas é feita perante uma ausência dos problemas colocados pelo jogo.

Neste sentido, acredita-se ser necessário introduzir metodologias alternativas nas aulas de EF, por forma a contornar os problemas apresentados. A título de exemplo, no presente texto será discutido as potencialidades do MEC nos JDC-I nas aulas de EF. O MEC procura criar condições para que os alunos participem com sucesso em formas modificadas de jogo, e desempenhem vários papéis que dizem respeito à organização da prática desportiva, destacando assim duas competências basilares: (a) a competência como jogador nos jogos de invasão, e (b) a competência nas funções de apoio e coordenação. O presente texto tem por objetivos os seguintes: (1) descrever as características do MEC no ensino dos JDC-I; e (2) discutir os contributos do MEC no ensino dos JDC-I.

### **7.1.3- Enquadramento do Modelo de Competência nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão**

O MCJDCI pode ser entendido como um modelo híbrido resultante do MED (Siedentop, 1994) e do TGfU (Bunker & Thorpe 1982). O MED foi criado por Siedentop na década de 80, idealizando uma forma de educação lúdica, como alternativa ao currículo das multiactividades, que para Graça e Mesquita (2015) são “fonte de mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição”. Nesta linha, Mesquita (2014), enfatiza que “o MED é um modelo de ensino baseado no currículo do desporto que simula aspetos fundamentais dos contextos desportivos, onde os alunos assumem gradualmente responsabilidade acrescida pelas suas aprendizagens, passando a ser o centro do processo”. Siedentop (1994) acrescenta que o MED pretende tornar os alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas.

Graça e Mesquita (2015), revelam que o MED é atrativo por recriar um contexto desportivo autêntico, substituindo as unidades didáticas por épocas desportivas, agregando a ideia de prática desportiva, com a criação de clubes, filiação duradoura, competição calendarizada, registos de resultados e estatísticas do desempenho, atribuição de papéis que fazem parte do envolvimento característico do desporto, como treinadores, capitães, árbitros, diretores. Este modelo procura formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, que sejam capazes de os motivar e convocar a participação de todos eles, de modo a apresentar uma competição de qualidade. Ao desenvolver a capacidade de jogo, a leitura de situações de jogo, a tomada de decisão e das capacidades físicas, este modelo também fomenta a autonomia, a liderança e uma responsabilidade partilhada na organização da experiência desportiva através da progressiva transferência de poder para os alunos. Com a formação de pequenos grupos heterogéneos e duradouros, emerge a importância da aprendizagem cooperativa, procurando reforçar a identidade do grupo, aprendendo a trabalhar para um objetivo comum, e ajudando-se mutuamente para o alcançar (Graça & Mesquita, 2015).

Relativamente ao TGfU (Bunker & Thorpe 1982), este modelo de ensino desloca a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades para a compreensão do jogo seguindo a premissa de que as habilidades são ensinadas de forma contextualizada, ou seja, em circunstância de jogo (Graça et al., 2003). O TGfU acolhe as ideias construtivistas, onde o aluno desempenha um papel de construtor ativo das

suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, tomada de decisão e compreensão do jogo. No fundo, este modelo sugere que se ensine a partir de problemas táticos em contexto de jogo (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010)

O MCJDCI integra as características do TGfU e do MED. No caso do TGfU as principais características absorvidas são: a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais em ambiente de jogo, e a introdução do ensino das habilidades de 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. Relativamente às características absorvidas pelo MED, regista-se as seguintes: a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; a preservação da autenticidade dos jogos; a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico; o treino de equipa; a competição; o fair-play; o carácter festivo, e o desempenhar de vários papéis (Graça & Mesquita, 2015).

#### **7.1.3.1- Estado de Arte**

A investigação dedicada ao impacto do MCJDCI no contexto escolar é limitada. Em Portugal, alguns estudos têm sido desenvolvidos no contexto do Voleibol (Mesquita, Farias & Hastie, 2012) e do Basquetebol (Graça et al., 2006; Ricardo, 2005; Ricardo & Graça, 2005). Os resultados dos estudos descritos concluíram que o MEC promove melhorias na execução das habilidades, decisões táticas em jogo, assim como um maior sucesso na execução das ações de jogo. Assim, embora embrionários, os resultados destes estudos apontam para um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, sobretudo no sexo feminino e alunos com um nível baixo de habilidades.

Araújo et al. (2016), realizaram um estudo cujo objetivo foi examinar a influência de um modelo híbrido na performance de alunos no Voleibol, tendo por base o sexo e o nível de skills dos alunos. Foram recolhidos dados antes da 1ª sessão (pré-teste), após completarem a unidade (pós-teste) e após terminarem a época (retenção). Os resultados demonstraram melhorias em ambos os géneros entre o pré-teste e o pós-teste, e uma retenção das aprendizagens na maioria dos índices analisados (desempenho em jogo, tomada de decisão e eficiência das habilidades). Verificou-se ainda que os alunos com skills mais baixos obtiveram resultados mais elevados comparativamente aos pares com skills mais elevados.

Noutro estudo de carácter longitudinal efetuado por Araújo et al. (2017), no Voleibol, cujo objetivo foi analisar a evolução da performance em jogo em 18 alunos durante 3 anos, os resultados demonstraram que os participantes melhoraram desde a sua primeira experiência no 7º ano até ao final da temporada no 9º ano. Conclui-se ainda que este modelo deve ser implementado várias épocas, pois reduz as lacunas entre os diferentes níveis de habilidade. A aplicação esporádica desta metodologia ou aplicação de uma única temporada ao longo do tempo proporciona pouco tempo para controlar todas as variáveis que podem intervir no processo de ensino aprendizagem (Brunton, 2003; Hastie e Mesquita, 2016).

### **7.1.3.2- Conclusões**

O MCJDCI resultante do TGfFu e do MED, dá ênfase à compreensão do jogo e ao carácter inclusivo e competitivo do desporto. Este modelo conjuga estas duas abordagens tornando o aluno um construtor ativo da sua aprendizagem, cultivando o sentimento de responsabilidade e autonomia. Neste sentido, estamos perante um modelo de ensino alternativo com potencial para melhorar o tratamento pedagógico aos JDC-I nas aulas de EF. Por outro lado, uma organização do curriculum da EF, tendo em conta épocas desportivas, poderá ter um impacto na atual abordagem, caracterizada por ser sequencial, superficial, descontínua e fragmentada.

O presente trabalho apresenta alguns estudos com resultados muito satisfatórios sobre a aplicação do MEC nas aulas de EF. Além de incrementar a responsabilidade e autonomia nos alunos, torna-os melhores ao nível da execução das habilidades motoras, da tomada de decisão tática, e do envolvimento global em jogo. Os resultados alcançados reforçam ainda taxas de retenção elevadas da melhoria das aprendizagens. É importante salientar ainda que, numa análise por género, as raparigas parecem apresentar uma melhoria mais acentuada comparativamente aos rapazes. Adicionalmente, os alunos com níveis de habilidade motora em jogo mais baixos são os que sofrem uma maior evolução ao longo do processo.

Finalmente, sublinhe-se que os resultados dos estudos longitudinais apontam para o facto de que a aplicação esporádica deste modelo não é tão benéfica como uma aplicação regular. O presente estudo deixa várias linhas de investigação importantes para melhor conhecer o impacto destas abordagens pedagógicas. No futuro, é importante aumentar o número de estudos de carácter longitudinal, explorando o

impacto do MEC em diferentes contextos: alunos com backgrounds diferentes, escolas e matérias de ensino.

### **7.1.3.3- Balanço**

A temática desta ação foi definida sem grandes dúvidas ou problemas, pois sempre nutrimos um grande gosto pelos JDC-I, e a partir do momento que ficamos a conhecer em que consistia o MEC, sentimo-nos motivados para nos aventurarmos segundo esta metodologia de ensino. Embora nos sentíssemos à vontade com a matéria de ensino, sabíamos que a aplicação desta metodologia era algo novo para nós, e que seria necessário muita pesquisa e um grande investimento de tempo da nossa parte para que tudo resultasse.

Esta comunicação só fazia sentido se conseguíssemos reunir o maior número de professores de EF na biblioteca e foi nesse sentido que duas semanas antes da ação distribuímos dois cartazes em locais estratégicos da escola a informar a data, local, e o tema da nossa intervenção. Além disto, enviamos um email a todos os professores do grupo de EF da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro onde estavam presentes as mesmas informações que colocamos no cartaz de divulgação. Ainda com o objetivo de divulgar ao máximo a nossa intervenção, pedimos ao Prof. Doutor É. Gouveia que enviasse um email para os seus contactos que potencialmente poderiam estar interessados nesta temática.

De um total de 8 professores de EF da escola onde realizamos o estágio, estavam presentes 5, além disto estavam também 3 colegas do mestrado e 1 professor convidado pelo nosso orientador científico. Na verdade, gostaríamos de ter a biblioteca cheia, mas tendo em conta o historial de ações individuais nesta escola, até ficamos com a sensação que esta teve uma grande adesão em comparação com anos anteriores.

No que diz respeito à nossa prestação, e pelo feedback que fomos recolhendo dos participantes, julgamos que estávamos bem preparados e conseguimos passar bem a nossa mensagem. Contudo, notámos que a dado momento os presentes na sala já estavam a começar a “desligar”, e julgo que isso deve-se ao facto de termos demorado cerca de 60 minutos a apresentar. Um bom indicador da nossa ação científico-pedagógica individual foi o surgimento de questões por parte dos presentes, e na verdade é isso que se procura com este tipo de ações. Surgiram algumas críticas ao

Modelo que apresentamos, pois, o docente que fez essa observação acreditava que a nossa proposta em turmas problemáticas (e existem muitas nesta escola) não daria resultado por diversos fatores. As questões foram respondidas com referência a vários estudos que demonstram que este tipo de Modelo desenvolve a autonomia, espírito de equipa e responsabilização e que talvez fosse interessante aplicar isto numa dessas turmas, pois poderia ser motivante para esses alunos. Ainda no seguimento desta observação, e uma vez que a nossa resposta não tinha sido suficientemente elucidadora, outros professores reforçaram as mais valias que este Modelo poderia trazer, mesmo em turmas mais complicadas, como sejam com currículos alternativos.

A parte mais interessante para os presentes foi quando fizemos passar alguns exemplos dos dossiers que tínhamos utilizado nas nossas aulas, e isto também foi motivo de discussão, pois embora tenham achado de uma forma geral a ideia muito interessante, também referiram que para um professor que tem 5 ou 6 turmas é complicado dedicar-se a este Modelo, pois iria envolver um grande dispêndio de tempo. Na verdade, isto envolve um grande investimento de tempo, mas também referimos que podíamos disponibilizar um exemplar para ficar na escola. Por outro lado, existem estratégias para se iniciar uma abordagem por esta via. Tentar experimentar em 1 ou 2 turmas e progressivamente ir incluindo outras turmas é uma sugestão.

De um modo geral consideramos que a ação correu bem, embora fosse nossa expectativa ter mais pessoas a participar. Ainda assim os que estiveram presentes gostaram e foram muito participativos, e quando conseguimos que o público intervenha, com um atitude crítica, é bom, pois, o que se pretende é um debate saudável e uma partilha de ideias de modo a melhorar as formas de intervir e de lecionar dos docentes. Foram adotadas várias estratégias para que todos os professores do departamento estivessem presentes nesta ação, no entanto por motivos pessoais alguns não conseguiram comparecer, mas consideramos que todas as medidas foram tomadas para cativar o maior número de pessoas.

## **7.2- Atividade Científico-Pedagógica Coletiva**

Outra das atividades propostas para o EP é a ação científico-pedagógica coletiva (ACPC), e pretende que os estagiários de todos os núcleos de estágio organizem uma ação de formação destinada a todos os professores de EF que lecionam na RAM. É um

evento que envolve alguma logística e começou a ser planeado no mês de Novembro, através de várias reuniões. A ação decorreu nos dias 10 de Março e 17 de Março de 2018 na Sala do Senado da UMa. Este é um momento que exige uma boa dinâmica entre os diferentes núcleos, pois é necessário dividir tarefas de modo a agilizar o processo.

O tema geral da ACPC foi “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”. Este evento foi composto por 5 módulos, sendo que ao longo dos mesmos foram apresentadas várias propostas de operacionalização que foram experimentadas pelos nossos colegas ao longo do 1º e 2º período. O nosso módulo foi o número 4, cujo tema era "Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física" e teve como moderador o Prof. Doutro J. Prudente, uma vez que é um especialista nos JDC-I. Procurámos articular a nossa ação individual com a coletiva, e podemos ver esta ACPC como uma continuação da ACPI, uma vez que apresentamos os mesmos conteúdos, acrescentando a apresentação dos resultados que recolhemos ao longo da nossa intervenção nos JDC-I. O módulo 4 ficou a cargo do núcleo da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro e também do estagiário da Francisco Franco, H. Andrade. Optámos por trabalhar em conjunto uma vez que todos aplicámos o MEC ao longo do 1º período.

Uma vez que a ACPC é direcionada aos professores dos agrupamentos 160,260 e 620, e também aos alunos da licenciatura em Educação Física e Desporto, foi necessário fazer uma divulgação eficaz, para que o maior número de professores tivesse conhecimento da mesma. Para esse efeito todos os estagiários colocaram cartazes (Anexo 20) nas escolas onde realizavam o estágio, foram enviadas notas de imprensa aos meios de comunicação de modo a divulgarem o evento, a rede social Facebook também foi utilizada para efeitos de divulgação da ACPC, bem como o envio de e-mails para entidades que possivelmente poderiam estar interessadas.

A nossa ACPC teve os seguintes objetivos: (1) quantificar o impacto de uma UD de JDC, organizada segundo o modelo de competência (MEC), na performance em jogo de alunos do 3º Ciclo de uma escola pública; (2) examinar os efeitos de uma UD, organizada segundo o MEC, na motivação dos alunos para a EF; e (3) comparar o tempo de empenhamento motor dos alunos em função da abordagem de ensino utilizada na aula de EF.

### 7.2.1- Operacionalização

Os JDC assumem um lugar de destaque nos currículos de EF 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 EF. Neste sentido a introdução de metodologias alternativas nas aulas de EF poderão ser uma forma de combater a *amotivação* dos alunos nas aulas. Alguns estudos têm mostrado resultados promissores na motivação dos alunos utilizando o MEC (Mesquita, Farias, & Hastie 201). Este modelo de ensino resulta da junção do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) e do 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 EF, promovendo o conhecimento, o entusiasmo e a competência dos alunos (Siedentop et al., 2004).

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

### **7.2.1.1- Metodologia**

#### **Participantes**

Participaram neste estudo 43 alunos (22 raparigas e 21 rapazes,  $13.9 \pm 0.67$  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 heterógeno 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, UMA

#### **Características de Intervenção**

Os alunos foram submetidos a uma UD de JDC-Invasão com duração de 20 horas, organizada segundo o MEC. No decorrer da UD 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 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, 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 se tornou 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 de contacto numa rede social. 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: a competição. Ao longo do processo ocorreram três jornadas, uma por cada matéria de ensino, 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 UD; (2) um jogo de futebol contra a equipa dos professores da escola, e (3) uma preleção subordinada ao tema: “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, seguindo-se um lanche e convívio entre as mesmas.

Uma vez que este modelo procura recriar o desporto formal, durante o processo os alunos foram ainda 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 (GPAI) (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 tático-técnica do aluno em resposta ao problema tático apresentado, sendo contabilizadas as tentativas, apropriadas ou inapropriadas, em que o aluno passa a bola a um colega ou tenta a finalização; (2) execuções tático-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 EF utilizou-se um questionário que pretende avaliar três variáveis: (1) Atitude dos alunos relativamente à disciplina de EF (QAAEF; Pereira, 2008); (2) Orientação de objetivos de realização (AGQ; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007) e (3) Clima motivacional percebido pelos alunos em EF (PTEGQ; Papaioannou et al., 2007). Estes questionários foram aplicados antes da UD 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 para a avaliação da performance em jogo nos momentos pré e pós intervenção foi composta por 11 elementos com formação académica na área da EF. A preparação dos observadores contemplou 3 reuniões com uma vertente teórico-prática, sendo que foram analisados vídeos em contexto real de ensino 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 entre três 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 16-** 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 16 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

As correlações entre os scores de motivação dos alunos para a EF e os scores do envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção é apresentado na Tabela 17.

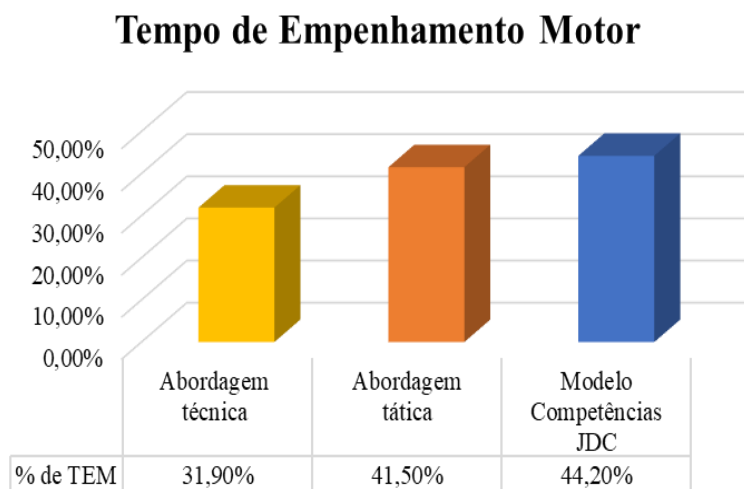
**Tabela 17-** Correlações entre a motivação dos alunos para a Educação Física e o seu envolvimento em jogo numa fase pré e pós intervenção.

	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 EF e o seu envolvimento em jogo, no pré-intervenção (r=.552) e no pós-intervenção (r=.459).

### Tempo de Empenhamento Motor



**Gráfico 8-** Comparação do tempo de empenhamento motor segundo diferentes abordagens

O Gráfico 8 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 moderada a vigorosa.

### **Avaliação Qualitativa**

A Tabela 18 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 18-** Análise categorial das respostas dadas pelos alunos após a intervenção

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Competência em jogo</b>	<p>“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)</p> <p>“Sim, porque consegui melhorar e ultrapassar as minhas dificuldades em relação às três modalidades (futebol, basquetebol e andebol).” (Ana, 14 anos, 9º ano)</p>
<b>Conhecimento sobre o jogo</b>	<p>“O fato de termos de trabalhar em equipa foi importante para o nosso desenvolvimento” (Sandra, 14 anos, 9º Ano)</p> <p>“Aprendi algumas regras que desconhecia principalmente no andebol” (Nuno, 14 anos, 9º Ano)</p>
<b>Entusiasmo dos alunos para a prática desportiva</b>	<p>“O que mais gostei foi de ser capitã de equipa e também de ser fotógrafa” (Joaquina, 14 anos, 9º Ano)</p> <p>“Sempre estive entusiasmado para a Educação Física e continuarei a estar” (Hugo, 14 anos, 8º Ano)</p>

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 EF Física apresentam igualmente scores de envolvimento global em

jogo mais elevados. Os valores do tempo de empenhamento motor reportados na UD 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 EF 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 pode significar que os alunos menos proficientes, integrados em grupos heterogéneos (i.e., com colegas de equipa mais proficientes), acabam por receber um estímulo mais 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, 2016), podemos concluir que uma UD 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 EF (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 os alunos submetidos a esta intervenção pedagógica sentiram que foi uma mais-valia para a sua formação, e perceberam melhorias ao 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 EF.

#### **7.2.1.4- Balanço**

O agendamento desta ação ficou combinado ainda em meados de Novembro de 2017, e procurámos que não coincidissem com datas do desporto escolar, no entanto foi complicado arranjar dois sábados que não colidiram com encontros do desporto escolar. Como tal tentamos marcar para dias em que houvesse o menor número possível de concentrações.

Embora a ação se tenha concentrado em dois dias, há todo um trabalho anterior que contribuiu para o sucesso deste evento, e julgo que o bom ambiente que reina entre os 10 estagiários e os respetivos orientadores contribuiu e muito para que tudo corresse dentro da normalidade. Em meados de Dezembro, logo após o final do 1º período houve uma reunião com todos os estagiários e com a Mestre A. Correia onde houve uma distribuição de tarefas que foram desde a organização do *coffe-break*, passando pelo secretariado, acreditação e divulgação da atividade. Procurámos distribuir as tarefas de modo que os estagiários não ficassem sobrecarregados nos dias da sua apresentação. A partir daqui todos tinham um papel a cumprir e nenhum estagiário falhou nesse aspeto, o que revela a boa comunicação e bom ambiente que existiu.

Uma vez que tanto o nosso núcleo de estágio como o núcleo da Escola Gonçalves Zarco iriam abordar o MED, foi necessário uma articulação de modo a que não nos repetíssemos no momento das nossas comunicações, pois seria inoportuno para os presentes estarem a ouvir a mesma coisa duas vezes. Mais uma vez essa articulação

foi feita com sucesso, com a preciosa ajuda dos nossos orientadores científicos que nos ajudaram a trilhar o caminho correto de modo a que não nos repetíssemos.

Este evento foi muito rico, e dividiu-se em 5 módulos onde se abordou a utilização dos pedómetros na sala de aula, a abordagem das ARE, o ensino do voleibol segundo o smashball, o ensino da ginástica com recurso ao MED, e as abordagens alternativas ao ensino dos JDC-I na EF que foi precisamente o nosso módulo. Importa referir que o nosso módulo foi apresentado por T. Quintal, pelo M. Pestana (núcleo de estágio da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro) e H. Andrade (estagiário da escola Francisco Franco). Optámos por trabalhar com o H. Andrade, pois ele também aplicou o MCJDCI ao nível do secundário.

A nossa intervenção aconteceu no dia 17 de Março pelas 14:00 e teve como moderador o Prof. Doutor J. Prudente que muito gentilmente aceitou o nosso convite. Ora, como já referido anteriormente, a nossa comunicação teve como título “Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física” cujos objetivos eram os seguintes: dar a conhecer o MCJDCI; Apresentar a investigação realizada no âmbito do EP da UMa e ainda explorar as potencialidades e limitações deste tipo de intervenção. Neste dia, começámos por apresentar aquilo que era o MEC, em seguida apresentámos o trabalho realizado ao longo do 1º período tanto na Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro assim como na Escola Francisco Franco, e apresentámos os resultados daquilo que foram as nossas intervenções. Estes resultados circunscreviam a avaliação da performance dos alunos, o grau de motivação deles para a EF e também dados sobre o empenhamento motor ao longo das aulas. Na parte metodológica foi partilhado com os presentes um exemplo de um dossier de equipa que é entregue às equipas no início de cada época desportiva. Entendemos que esta parte foi interessante, pois além de compreenderem melhor a dinâmica daquilo que eram as aulas, também tiveram noção do trabalho que dá realizar todo este processo.

Julgamos que o nosso módulo teve uma boa aceitação por parte dos presentes, e surgiram algumas questões no final, o que revela que as pessoas estiveram atentas e mostraram-se interessadas com a nossa comunicação. Retenho duas intervenções: uma do Professor Doutor Amândio Graça da Universidade do Porto, que nos dirigiu algumas palavras que nos fez crescer o ego, ao elogiar o nosso trabalho e outra intervenção por parte de uma professora ao fazer um paralelo entre este MEC com o Desporto Escolar,

intervenção essa que se revelou bastante pertinente e também motivou alguma discussão “saudável”.

Olhando para aquilo que foi a nossa prestação, julgo que conseguimos transmitir de forma clara as nossas ideias, e muito sinceramente sentimo-nos muito felizes por ter superado este desafio, pois não é fácil estar sob avaliação perante uma plateia como aquela que tínhamos à nossa frente. Conseguimos responder às questões que nos foram colocadas com exemplos que elucidavam os presentes na sala. Em jeito de comparação entre a intervenção neste dia com aquela efetuada no dia da Ação Científico Pedagógica Individual, julgámos que nesta estivemos mais confiantes e mais comunicativos, fruto talvez de uma melhor preparação e amadurecimento dos conceitos.

Em relação ao número de inscritos e presentes no nosso evento, considerámos que em ambos os dias na parte da manhã houve uma maior adesão, sendo que após o almoço algumas pessoas já não comparecem. Ainda assim, embora a sala não estivesse cheia como era nosso desejo, julgamos que foi um evento com uma participação aceitável, com as pessoas a intervirem de forma educada, partilhando conhecimento e fazendo sugestões, contribuindo assim para melhorar aquilo que é a EF na nossa região.

Gostaria aqui de destacar o papel da nossa colega S. Neves na preparação do coffe-break, pois foi bastante elogiado por todos os convidados, e foi ela quem preparou e idealizou esta parte do nosso evento.

Como aspetos positivos destacamos ainda a qualidade das comunicações de todos os nossos colegas bem como a partilha de ideias e debate que essas comunicações originaram. Um aspeto que na nossa perspetiva foi menos positivo, contudo prontamente alertado, foi o facto de no secretariado, no início da sessão da tarde, faltarem elementos do staff que entregassem a folha de presenças às pessoas que iam chegando.

## 8- Considerações Finais

Ao longo deste relatório procurámos descrever, fundamentar e refletir as opções metodológicas e didáticas desenvolvidas ao longo do EP que ocorreu durante o ano letivo 2017/2018 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Estamos convictos de que o EP representa uma etapa exigente mas de grande relevo na formação de qualquer docente. Requer da parte do estagiário muito esforço, dedicação, responsabilidade e acima de tudo capacidade de resiliência, uma vez que as dúvidas e os desafios surgem diariamente a uma grande velocidade. Por outro lado, é recompensador perceber que existe um desenvolvimento de competências profissionais e pessoais que serão muito úteis ao longo da carreira profissional.

A conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário é um marco na formação e habilitação profissional para a lecionação da disciplina de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Contudo, é importante realçar que a intervenção do professor de EF na nossa sociedade vai muito mais além do contexto da EF escolar. As competências pedagógicas alcançadas neste Mestrado em Ensino de Educação Física permitem uma melhor compreensão e aplicação dos conhecimentos na resolução de novos problemas em diferentes contextos.

Nesta seção do relatório, tentaremos sublinhar aquelas que foram as nossas mudanças mais significativas ao longo do estágio, assim como, os aspetos mais marcantes do processo. Tal como referido em capítulos anteriores, o início do estágio é sempre uma fase stressante, pois, pela primeira vez na nossa vida estivemos a desempenhar o papel de docentes, e o facto de termos estado sob avaliação, aumenta ainda mais a responsabilidade de querer fazer tudo bem. Numa fase inicial, havia uma dependência muito grande do plano de aula, pois era grande a preocupação em cumprir com tudo aquilo que estava planeado para uma determinada aula. Fazendo uma retrospectiva, percebe-se que não havia muita flexibilidade, e que o mais importante era mesmo cumprir os exercícios planeados, quer estes resultassem ou não. A partir do momento em que ganhámos mais confiança os planos começaram a ser mais flexíveis e a capacidade de adaptação e de ajustamento às circunstâncias da aula começou a ser o mais importante. O foco estava mais centrado no aluno, se aprendia ou não, e nem tanto se cumpríamos todos os exercícios e o tempo para cada exercício pré-estabelecido.

Outro aspeto relacionado com a melhoria da intervenção pedagógica foi sem dúvida o desenvolvimento notório dos *skills* de comunicação. As nossas intervenções passaram a ser mais claras e adequadas, fazendo com que a organização e orientação das atividades fosse mais ágil e efetiva.

Uma das preocupações ao longo deste processo, e por força da formação inicial quer na Licenciatura em Educação Física e Desporto (1º Ciclo) quer no 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (2º Ciclo), foi não cair na tentação de ser um mero transmissor de conhecimento (reprodutor de informação), mas por outro lado procurar sempre desafiar os alunos a serem autónomos na busca de informação e a procurar os seus limites. Na atualidade, entendemos que o ato de lecionar, não exige apenas que o professor detenha uma vasta panóplia de conhecimentos científicos, mas sim, é fundamental a nossa parte social, saber lidar com os alunos, compreender as dificuldades e medos de cada um, bem como procurar estratégias para responder às diferentes motivações. Embora, de um modo geral a turma que lecionámos fosse motivada para a EF, havia um conjunto de 5 a 6 alunos que em muitas aulas estavam amotivados, e essa foi uma das nossas maiores dificuldades, conseguir motivar esses alunos. Embora tenhamos ficado com a sensação que a esse respeito tenhamos perdido algumas “batalhas”, julgamos que no cômputo geral conseguimos que esses alunos terminassem o ano mais motivados para a prática de atividade física, e muito devido aos modelos de ensino aplicados nas aulas, como foi o MEC e o MED, que proporcionaram um desenvolvimento das relações interpessoais bem como a promoção de um papel mais ativo dos alunos no projeto educativo. Além disto, estes modelos de ensino também promovem aulas de EF mais dinâmicas, havendo uma maior interdisciplinaridade.

No nosso planeamento anual, colocámos a prática letiva no centro do EP. Em todas as outras atividades presente nas linhas programáticas do Estágio tentámos estabelecer pontes de ligação, com a ideia clara de fortalecer todo o processo de estágio, tornando-o sólido e fundamentado cientificamente. A título de exemplo destacamos a ligação clara entre as temáticas abordadas nas ações científico-pedagógicas individual e coletiva e a forma como foram lecionadas as aulas de JDC-I. Aqui aprendemos realizar investigação no contexto do ensino da EF escolar. Estas atividades de investigação permitiram-nos também aprofundar e integrar novos conhecimentos, bem como lidar com questões complexas e desenvolver soluções apropriadas, principalmente nas questões relacionadas com a avaliação na EF e desporto.

Consideramos que este EP foi muito importante para a nossa formação, sendo um dos marcos mais significativos da nossa história de formação, e que nos marcará de forma positiva para o resto da nossa vida docente. Encarámos desde o início este processo como um laboratório de experiências pedagógicas. Neste laboratório tivemos a oportunidade de planear, intervir e avaliar ciclicamente várias situações de ensino-aprendizagem. Contudo, convém sublinhar que o sucesso deste laboratório esteve intimamente ligado às relações de cumplicidade que se estabeleceram no núcleo de estágio, quer entre estagiários quer entre orientadores e estagiários. O facto de encarmos este processo como um laboratório também nos permitiu desenvolver vários *skills* de investigação na área do ensino dos JDC-I, que poderão ser muito úteis no futuro.

Outro aspeto marcante, que merece ser referido, é o enquadramento em volta do núcleo Estágio da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, assim como as condições em que o EP se desenvolveu. Numa escola com alguns problemas ao nível dos espaços, principalmente nos dias de chuva, mas com um grupo de Educação Física sempre pronto a ajudar, através das trocas sucessivas dos espaços, tornou-se fácil atingir os objetivos propostos. Adicionalmente, todo o Departamento de EF da UMa que desde o primeiro momento nos facultou as ferramentas e meios necessários para darmos resposta aos desafios encontrados, foi sem dúvida uma mais valia na compreensão e aplicação dos conhecimentos na resolução de novas situações e problemas.

## 9- Referências Bibliográficas

- Almada F., Fernando A., Lopes H., Vicente A., & Vitória M. (2008). *A rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: VML.
- Almeida, L., & Nogueira, C. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Galego-portuguesa de psicoloxía e Educacion*, 6 (8);
- Araújo, C. (2013). *Ginástica Manual de Ajudas*. Porto: Porto Editora;
- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação: Almeida Garrett;
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 1356336X17730307;
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200, 10.1177/1356336X15597927;
- 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;
- Assunção, L. & Pinheiro, V. (2009). *A Observação no Contexto Desportivo – Sistema de Observação do Tempo de Aula (Treino) – ATA*. Consultado. 02 de Novembro de 2010, disponível em <http://www.academia-de-talentos.com/aobservacao-no-contexto-desportivo>;
- Balan, C., & Davis, E. (1993). Ecological task analysis—an approach to teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 54-62;

- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA:
- Bento, M., & Pereira, P. (1999). *A Participação em Actividades Desportivas e o Rendimento Escolar*. (V. c. portuguesa, Ed.) Obtido de <http://cev.org.br/eventos/viicongresso-educacao-fisica-ciencias-desporto-dos-paises-lingua-portuguesa/>
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of youth and adolescence*, 40(5), 582-594.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento. Porto Alegre*, 8(1), p. 31-39;
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), p. 733-750;
- Brunton J (2003) Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review* 9: 267–284.
- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1): 5-8;
- Carmona, A. (2012). *A Unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Relatório de Estágio apresentado no Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- 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, pp. 135-151;
- Castelli, D. M., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. (U. o. Urbana-Champaign, Ed.) *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2 (29), p. 239-252;

- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, 10(10)
- Correia, C. (2016). Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Funchal: C. Correia. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira;
- Costa, A. & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Ibero-americana de Educação*, 33(7), 1-11;
- Datrino, R., Datrino, I., & Meireles, P. (2010). Avaliação como processo de ensino aprendizagem. *Revista de Educação*, 13 (15) , p. 27-44;
- Delgado, M. (2017). *Relatório de estágio pedagógico em educação física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade da Madeira, Funchal;
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport; Education and Society* 4 (1), 31-49;
- Farias, C. (2009). *The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance*. Vila Real. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Felix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: Universidade da Madeira (UMa);
- Fernandes, M. (2013). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: Universidade da Madeira (UMa);
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191;
- Freire, J. A. (2010). *Desporto escolar-Uma possível estratégia no combate ao insucesso escolar. Estudo caso*. Dissertação de Mestrado. UTAD:Vila Real;

- Fuentes (Eds.), *III Congreso Ibérico de Baloncesto Vitoria – Gasteiz, 1,2 y 3 de diciembre de 2005*: Libro de actas ( CD-ROM, pp. 203-216). Vitoria: Avafiep-Fiepzaleak
- 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;
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research & Development in Education* , 30 (1), p. 42-50;
- Gomes, M. (2009). *Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores*. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo:Cortez;
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar Jogando*.Lisboa: Livros Horizonte;
- Gonçalves, J. (2013). *Relatório de estágio de educação física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Universidade da Madeira: Funchal;
- Gouveia, E.R., Gaspar, A., Oliveira, R., Delgado, M., & Freitas. D.L. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. In H. Lopes, E.R. Gouveia A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds), *Problemáticas da Educação Física II*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-10-2.
- 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 Congresso Ibérico de Baloncesto”, Cáceres;
- Graça, A., Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F.; Remy, R.; De Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. II Congresso Ibérico de Baloncesto. Cáceres, Spain, 27-29;
- 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. *Pedagogia do desporto* (pp.299-312). Guanabara Koogan:Rio de Janeiro;

- Hastie P and Mesquita I (2016) Sport-based physical education. In: Ennis C (ed) *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. London, UK: Routledge, pp.367–379;
- Institute of Medicine (IM) (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington DC: The National Academies Press;
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD;
- Lima, M., & Pimenta, S. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5-24.
- Loughran, J. (2009). A Construção do Conhecimento e o Aprender a Ensinar sobre o Ensino in M. Flores e A. Simão (2009), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectivas*, 17 – 37. Mangualde: Edições Pedagogo;
- 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;
- 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;
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Mesquita, E. (2011). Competências do professor. *Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo;
- Mesquita, I. & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. FADEUP, Porto;
- 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.
- Ministério da Educação (ME) (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico*,

*3o Ciclo (Reajustamento)*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Mitchel S.A., Oslin, L., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics;

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora;

Oslin, J., Mitchell, S. & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): *Development and preliminary validation*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243;

Pacheco, G. (2010). “A escola não é uma ilha”. *PROFFORMA*, 1. Recuperado de [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_01/pdfs\\_01/jregio\\_01.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_01/pdfs_01/jregio_01.pdf);

Papaioannou, A. G., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 38-66;

Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, autoconceito e Dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho;

Pereira, P. (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa;

Reis, F. (1999). *Avaliação do Desempenho e Identidade Profissional Docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto;

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores. Consultado a 29 de setembro de 2016 em: [http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf);

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora;

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.;
- Rosado, A. (s.d). Léxico comentado sobre planificação e avaliação;
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. *Rosado A, Mesquita I, organizadores. Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 207-218;*
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH;
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal, 83* (4), p. 335-351.
- Santos, R., Mendes, R., Dias, G. & Coelho, M. (2016). Avaliação da performance em jogos desportivos-GPAI E TSAP. *Conexões, 14*(2), pp. 137-157;
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Silva, D. (2017). *Relatório do estágio de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade da Madeira, Funchal;
- 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, 196-203;*
- Silva, D., Júlio, M., Cruz, L., Cocate, P., & Castro, V. (2010). A dança no âmbito escolar. *EFDeportes. com Revista Digital. Buenos Aires, 15*(150);
- 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: perspetivas,*

*interrogações e alternativas* (pp.231-255). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2;

Simão, R. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Autoconceito, e Auto-Estima dos alunos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23;

Sousa, M. (2000). *O professor como pessoa*. 1ª Edição. Edições ASA. Lisboa;

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, p. 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. *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*;

Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 43-48;

## **10-ANEXOS**

**Anexo 1 – Planeamento Anual**  
**Plano Anual 2017-2018**

	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	S.	D.	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	S.	D.	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	S.	D.	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	S.	D.	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>							
<b>SETEMBRO</b>					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				
<b>OUTUBRO</b>							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
<b>NOVEMBRO</b>			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					
<b>DEZEMBRO</b>				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			
<b>JANEIRO</b>	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						
<b>FEVEREIRO</b>				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						
<b>MARÇO</b>				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			
<b>ABRIL</b>							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	
<b>MAIO</b>		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					
<b>JUNHO</b>					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			

Legenda:

- Avaliações Iniciais
- Jogos Desportivos Coletivos
- Natal
- Ginástica
- Carnaval
- Voleibol
- Páscoa
- Desportos de Raquete
- Orientação
- Atividades Rítmicas Expressiva
- \* - Desportos de Combate

## Unidade Didática JDC

### 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 transference 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 utilizado 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 está guardado o material. Em relação aos alunos, contamos com 20.

#### **Temporais**

Esta unidade didática de JDC-I está programada para o 1º período e tem previsto 26 blocos de 45 minutos.

#### **Espaciais**

No que diz respeito aos espaços disponíveis para a concretização desta unidade didática temos 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, conseguimos negociar com os outros colegas de disciplina que nos cederam o Polidesportivo no 1º período. Nos dias de chuva temos disponível a biblioteca e salas de computadores.

## Recursos materiais

É importante saber com que recursos materiais contamos antes de iniciar uma unidade didática, como tal, a seguinte tabela diz respeito a isso mesmo.

	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

Para além da metodologia utilizada é necessário ter em conta aquilo que o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) contempla, e os seguintes capítulos são precisamente aquilo que lá está definido.

### Futebol

*8º ano- parte do nível avançado*

*O aluno:*

*1 - Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações 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 respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.*

*3 - Adequa a sua atuação quer como jogador, quer como árbitro, ao objetivo do jogo, à função e ao modo de execução das principais ações técnico-táticas 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 ações 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 direto 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 receção 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) interceptação e m) desarme.

## **Basquetebol**

8º ano – Nível elementar

*O aluno:*

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

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

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

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

4.1 - *Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defensiva:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 - *Se não tem bola, no ataque:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 - *Realiza com correcção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as acções referidas no programa Introdução e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) recepção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direcção pela frente, e) drible de protecção, f) passe com uma mão, g)*

*passé e corte, h) ressaltado, i) posição defensiva básica, j) enquadramento defensivo e em exercícios critério, l) mudanças de direcção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible (directo ou cruzado).*

## **Andebol**

8º ano – nível elementar

O aluno:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2-Ultrapassa o seu adversário directo (1x1), utilizando fintas e mudanças de direcção, pela esquerda e pela direita (exploração horizontal): - em drible ou aproveitando a regra dos apoios, para finalizar; - após passe, para se desmarcar; - “fixando” a acção do seu adversário directo, de modo a potenciar o espaço para as acções ofensivas da sua equipa.

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

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

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

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

4.4 – Como guarda-redes:

4.4.1 – Enquadra-se constantemente com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo.

4.4.2 – Se recupera a bola, inicia de imediato o contra-ataque, com um passe rápido para o jogador com linha de passe mais ofensiva (contra-ataque directo), ou na impossibilidade de o fazer, coloca a bola rapidamente num companheiro desmarcado (contra-ataque apoiado).

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

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

## Cronograma de conteúdos

Data	Duração	Conteúdos	Local	Matéria
18/set	90'	<b>Apresentação, Caracterização da turma</b>	Sala 300	<b>Apresentação</b>
20/set	45'	<b>Avaliação inicial, questionários de motivação</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
25/set	90'	<b>Ava. Aptidão Física</b>	Campo C1	<b>Ava. Física</b>
27/set	45'	<b>Avaliação Inicial, questionários cognitivos</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
02/out	90'	<b>Trabalho preparação dos alunos (Posse bola, penetrar defesa)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
04/out	45'	<b>Trabalho preparação dos alunos (Transi. Def/ata)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
09/out	90'	<b>Trabalho de preparação dos alunos (Defe. Espaço e alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
11/out	45'	<b>Apresentação do MED</b>	Sala 300	<b>JDC</b>
16/out	90'	<b>Trabalho de preparação dos alunos</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
18/out	45'	<b>Treino das equipas (Posse bola, penetrar defesa, transição defesa ataque, defender o espaço e o alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
23/out	90'	<b>1º Jornada</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
30/out	90'	<b>Treino de equipas (Posse bola, penetrar defesa, transição defesa ataque, defender o espaço e o alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
06/nov	90'	<b>2º jornada</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
08/nov	45'	<b>Treino de equipas (Posse bola, penetrar defesa, transição defesa ataque, defender o espaço e o alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
13/nov	90'	<b>Treino de equipas (Posse bola, penetrar defesa, transição defesa ataque, defender o espaço e o alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
15/nov	45'	<b>Treino de equipas (Posse bola, penetrar defesa, transição defesa ataque, defender o espaço e o alvo)</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
22/nov	45'	<b>Quiz sobre os JDC</b>	Biblioteca	<b>JDC</b>
23/nov	90'	<b>Quiz sobre os JDC</b>	Sala 311	<b>JDC</b>
27/nov	90'	<b>3º Jornada</b>	Campo C1	<b>JDC</b>
29/nov	45'	<b>Condição física e desportos de combate</b>	Ginásio	<b>JDC</b>
04/dez	90'	<b>Avaliação Inicial Ginástica</b>	Ginásio	<b>JDC</b>
06/dez	45'	<b>Avaliação Final JDC</b>	Sala	<b>JDC</b>
11/dez	90'	<b>Teste de avaliação</b>	Sala 300	<b>JDC</b>
13/dez	45'	<b>Avaliação Inicial Voleibol</b>	Campo C1	<b>JDC</b>

## 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, os alunos foram colocados 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 & 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 (2013) 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 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**.

Introdutório	Elementar	Avançado
2,3,4,5,12	1,6,7,8,14,15,18,19,20	9,10,11,13,16,17

### **Avaliação Formativa Contínua**

A avaliação formativa deve ser contínua e sistemática, e permite ao professor e aluno 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.

### **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.

## 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 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 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 Siedentop (1994) 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.



Figura Modelo de educação desportiva (adaptado de Siedentop, 1994)

O 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) os ensinamentos dos jogos neste modelo devem respeitar algumas fases, que constituem o processo de ensino e aprendizagem-



Figura - Fases do TGFU

Numa primeira fase é feita uma apresentação de formas modificadas 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 et.al (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 papeis atribuídos aos alunos vão ao encontro das suas possibilidades, sendo que cabe ao professor ajustar os papeis 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, 2015). 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, 2015)

### **Estratégias específicas**

Uma vez que adotamos o Modelo de Competências, 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 necessário a ajuda do professor titular da turma, 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 (Apêndice 2) 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.

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. Relativamente ao material da aula, uma vez que estávamos abordando as aulas segundo o Modelo de Competências, 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.

### **Balanço U.D JDC-I**

Esta U.D dos JDC-I foi a minha primeira experiência enquanto professor de Educação Física, e talvez por isso eu tenha revelado algum nervosismo e ansiedade nas primeiras aulas. No entanto esses sentimentos foram desaparecendo, pois, fruto de uma boa preparação para as aulas em conjunto com os nossos orientadores, estas decorreram de uma forma positiva.

A minha prática desportiva sempre foi relacionada com os JDC, e também estou ligado ao treino nesta área, no entanto uma das primeiras coisas que me apercebi é que o contexto escola e o contexto treino são muito diferentes, pois, se no treino está quem quer e na sua modalidade de eleição, na escola isso não acontece, e é preciso encontrar formas de motivar os alunos menos interessados.

Como já foi referido neste documento, optámos por utilizar o modelo de competência nos jogos de invasão, que combina o TGfU com o MED. Neste modelo os

alunos desempenham papéis específicos e a turma é dividida em equipas, sendo que cada equipa é responsável por organizar o seu treino, mas para tal os alunos devem conhecer os exercícios e saber o que pretendem desenvolver cada um deles, e foi para isso que serviram as primeiras sessões, experimentar exercícios e dar-lhes a conhecer aos alunos. Ao mesmo tempo que isto sucedia, era possível verificar o nível dos alunos, o que ajudou na formação das equipas. Nesta primeira fase a minha principal dificuldade foi gerir os tempos de transição e de montagem dos exercícios, porém, julgo que isso deveu-se ao facto de ter montando muitos exercícios por aula. Uma vez que os alunos tinham de conhecer a dinâmica dos exercícios nas primeiras sessões tive que optar por utilizar muitos exercícios nas primeiras aulas.

Após as equipas estarem formadas e terem recebido um dossier com toda a informação necessária, notei que os alunos se sentiram mais motivados e com um maior interesse nas aulas, pois, a partir desse momento eles eram os seus principais impulsionadores. Foi notório que com o decorrer das sessões estes tornaram-se muito mais autónomos, conseguindo montar os exercícios e iniciá-lo sem grandes demoras. Nesta fase o meu papel era gerir algumas situações e fornecer feedbacks e indicações sobre o que podiam melhorar. Outro aspeto que destaco, é que os alunos se sentiram muito bem utilizando a aprendizagem cooperativa, onde aqueles que tinham mais dificuldades eram ajudados e incentivados pelos colegas mais hábeis. Mas se por um lado era bom haver esta heterogeneidade nas equipas, também tinha um senão, pois, os alunos mais evoluídos quando realizavam as tarefas sentiam-se pouco desafiados, sendo esta lacuna colmatada nos dias de competição, pois, as equipas eram homogéneas entre si, o que resultava em jogos equilibrados. Julgo mesmo que os dias de competição eram aqueles dias que os alunos se sentiam mais motivados, não só por atuarem como jogadores, mas também por desempenharem vários papéis. Foi muito interessante verificar as dinâmicas criadas pelos alunos na organização dos dias de competição onde o processo decorria com grande naturalidade. Algo que deve ser revisto no futuro é a formação dos árbitros, pois alguns alunos que desempenharam esse papel não compreenderam muito bem as regras e as sinaléticas, e não conseguiram desempenhar tão bem esse papel, o que criou algumas amarguras nos dias de jogo.

Como é sabido, este modelo culmina com um evento, organizado pelos professores e alunos, sendo assim optámos por realizar esse evento numa tarde em que as duas turmas (8º2 e 9º1) estivessem disponíveis. No dia do evento, houve uma competição inter-turmas onde realizaram jogos das três modalidades, em seguida foi

feito um jogo “all-star” onde os delegados de cada turma selecionaram os colegas para jogarem nesses jogos contra uma equipa de professores de Educação Física da escola. O evento contou ainda com uma palestra cujo tema foi “Será possível conciliar os estudos com a prática desportiva?”, e culminou com a entrega de prémios e um lanche. Este evento trouxe alguns pais à escola e permitiram que os alunos tivessem uma tarde preenchida com exercício físico, ouvindo bons conselhos, desenvolvendo um espírito de grupo muito importante para a coesão da turma.

Uma atividade que surgiu no âmbito daquilo que o Modelo de Competências sugere, foi uma ida ao Estádio do Marítimo com as duas turmas. As turmas foram assistir a um jogo da 1º Divisão Nacional de Futebol, época 2017/2018 ao Marítimo x Estoril onde procuramos que compreendessem e fizessem um paralelo entre este evento desportivo e as suas aulas. A atividade decorreu num domingo e nem todos puderam comparecer, no entanto aqueles que foram ficaram agradados e entusiasmados com o que viram.

No final desta U.D os alunos demonstraram no geral, uma evolução sobretudo na compreensão do jogo e nalguns aspetos técnicos, algo que pode ser verificado no apêndice respetivo à nossa ACPC, onde são apresentados os resultados desta intervenção. Aliado a isto desenvolveram conhecimentos mais aprofundados sobre estas três modalidades, sobretudo no que a regras diz respeito. Dois alunos tiveram classificação negativa no final do período, devendo-se este facto, ao mau comportamento e à fraca assiduidade ao longo do período.

**Anexo 3 – Problemas táticos transversais às modalidades (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
<b>Marcar ponto (Processo Ofensivo)</b>						
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; - 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; - após passe, para se desmarcar; - “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 passe.
<b>Prevenir/evitar o Marcar ponto (Processo Defensivo)</b>						
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 vigilância e de controlo.	Assume uma atitude defensiva.	---	---	---

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 (entreajudado).
Ganhar a posse de bola	Marcar o adversário directo. Conceito de entreajudado.	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
<b>Reiniciar o Jogo/colocação da bola em jogo</b>						
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 fora
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 fora
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,

**Anexo 4 – Dossier JDC-I**

# *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:. Quem é que nós somos? MADRID, MADRID, MADRID

## 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.

6.

2.

7.

3.

8.

4.

5.

# CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

## *Descrição da função*

Os treinadores da equipa organizam as sessões de treino e jogos ou eventos da equipa. Eles também trabalham com colegas de equipa (por exemplo, capitão de equipa) para encontrar maneiras de se preparar melhor para os próximos jogos.

## **Como Treinador...**

- Ajude todos os seus jogadores;
- Esteja presente em todas as aulas;
- Obtenha ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organize seus jogadores antes de cada evento;
- Dê a todos os companheiros de equipa tempo igual para jogar;
- Organize as práticas da equipa durante as pausas de recesso ou almoço (se possível);
- Fale com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

**Assinatura:**

**Data:**

# 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 (**- 5 pontos**);
- 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*

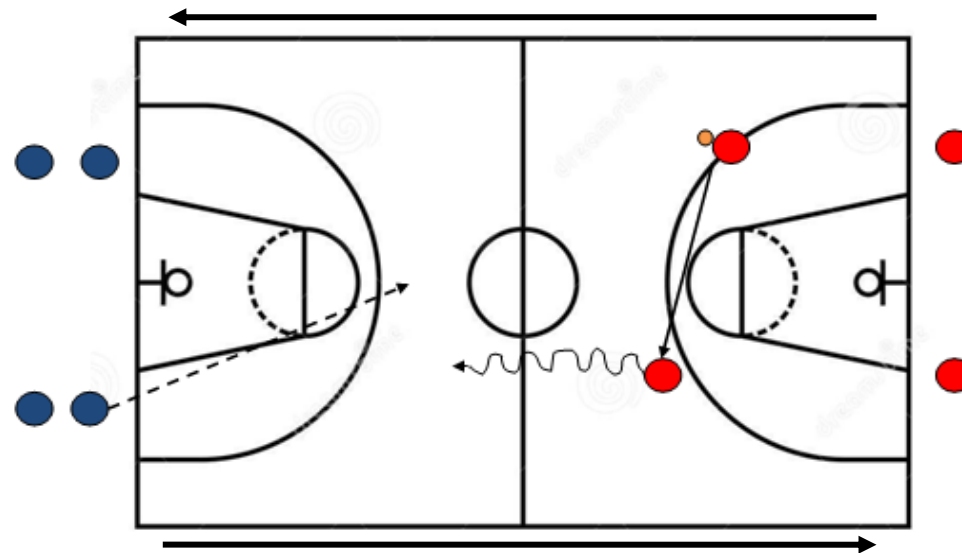
## Exercício 1- “Ataque por vagas”

**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.



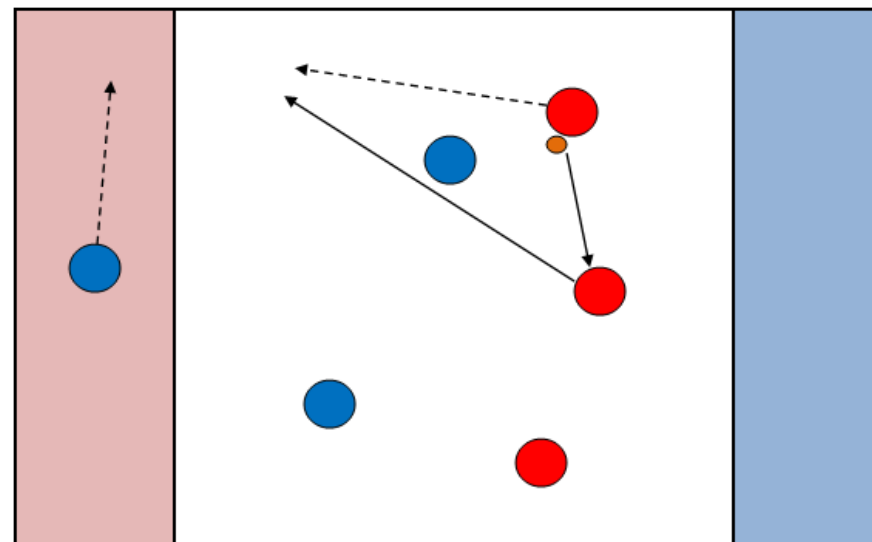
## Exercício 2 “Bola ao quintal”

**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



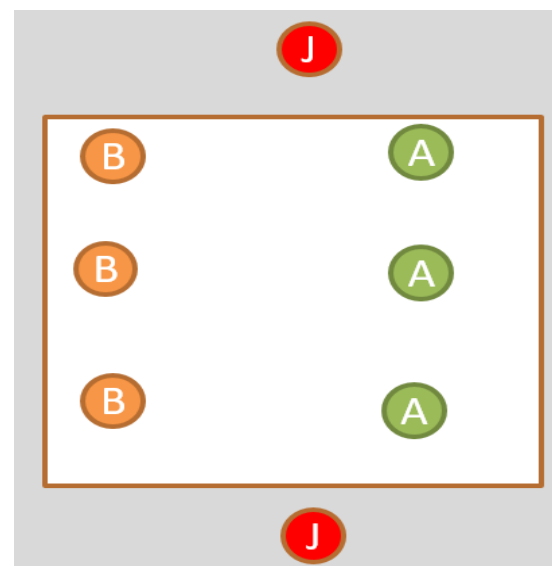
## Exercício 3 “Rugby”

**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

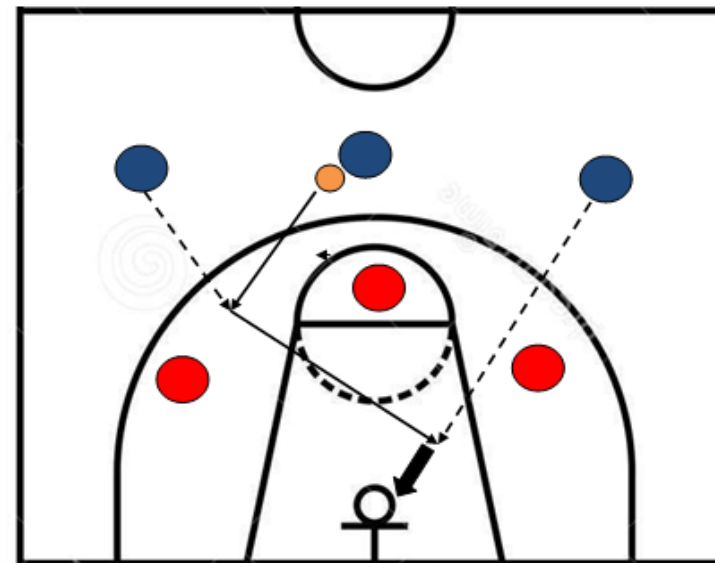
*Exercícios ofensivos e  
defensivos*

## Exercício 4 “3X3 basquetebol”

**Descrição:** Situação de 3 contra 3 em meio campo de basquetebol. O objetivo passa por marcar mais pontos que a equipa adversária tendo em conta as seguintes condições:

- Sempre que a bola é recuperada a equipa deve trocar a bola até ao meio campo para poder iniciar o ataque.
- Os pontos ganhos são os mesmos que um jogo formal da modalidade.
- Em caso de falta, a equipa que a sofreu tem direito a dois lançamentos da linha de lance livre.

*Esquema*



**+ Dificuldade**

- Antes de poder atacar o alvo tem de trocar 5 passes entre si.
- Não pode passar ao mesmo.
- Uso exclusivo do passe picado.

**- Dificuldade**

- Defesa passiva.
- Inclusão de um Joker.

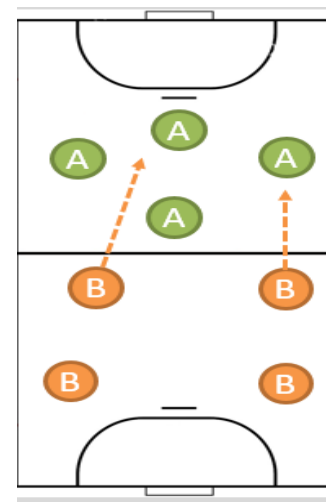


## Exercício 5 “ Um de cada vez”

**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**

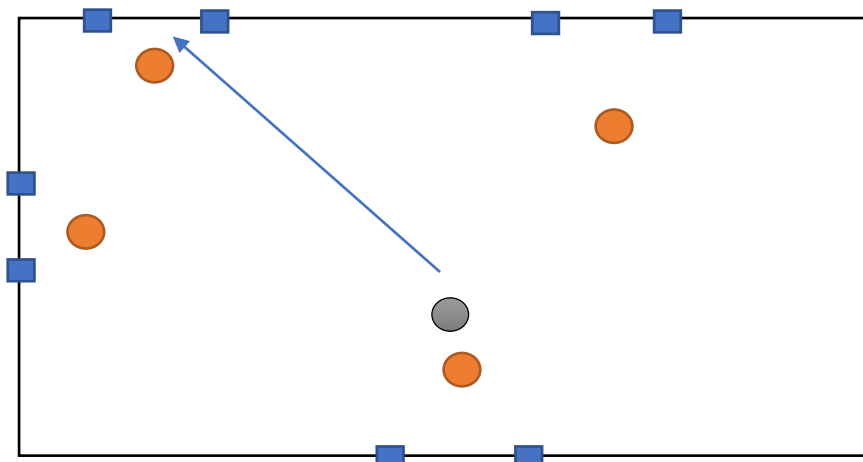
- Só podem recuperar a bola por interceção;

-

## 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”

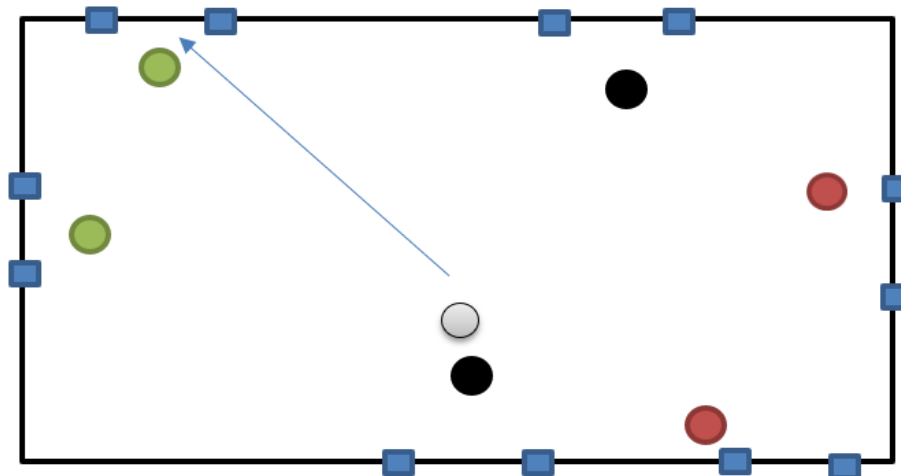
**Objetivos:** defender o alvo/espço e ganhar posse de bola; penetração e finalização; manutenção da posse bola

**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



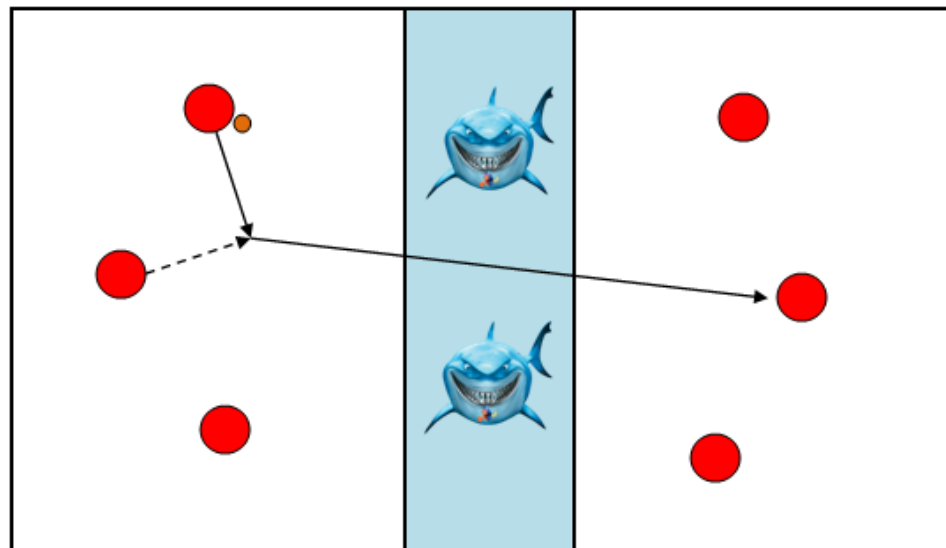
## Exercício 8- “Fuga ao tubarão”

**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 interceptar 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”.

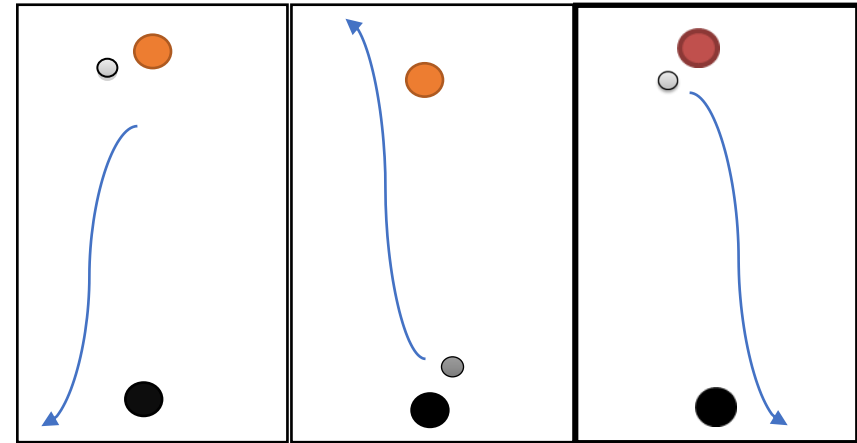
**- Dificuldade**

- 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



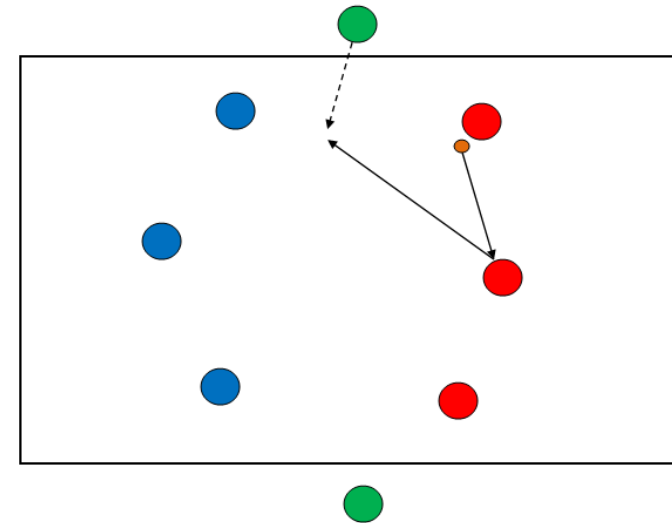
## Exercício 12

**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

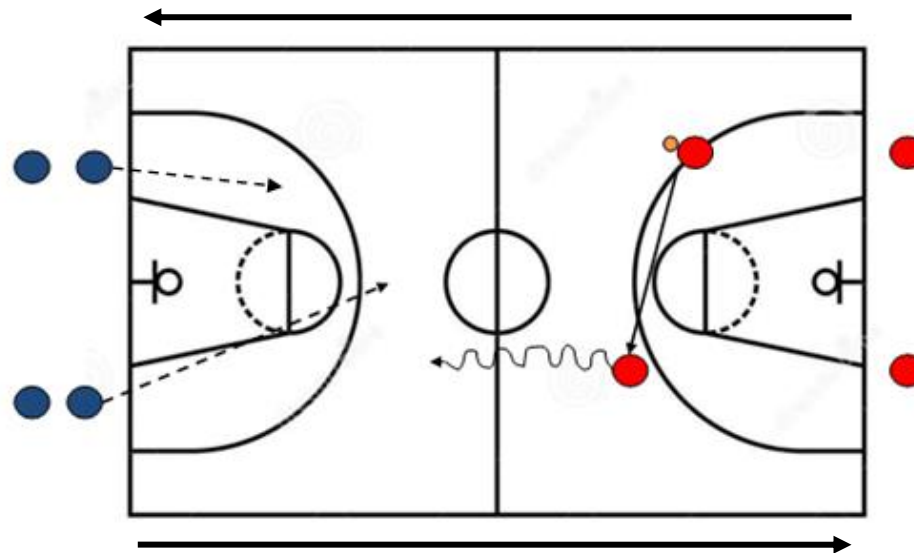
## Exercício 13 - "Ataque por vagas"

**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*

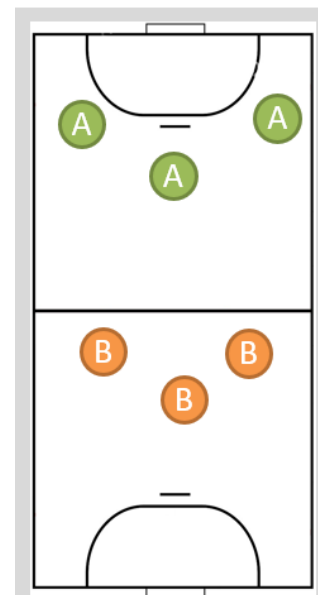


## Exercício 14 “Jogo da barra”

**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*



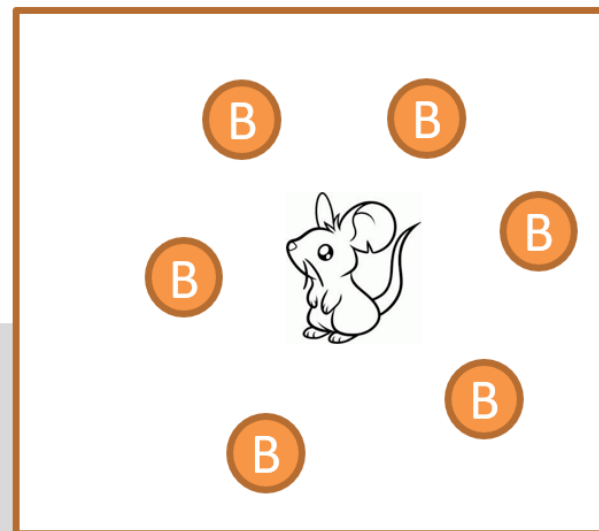


## Exercício 15 “Jogo dos passes”

**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**

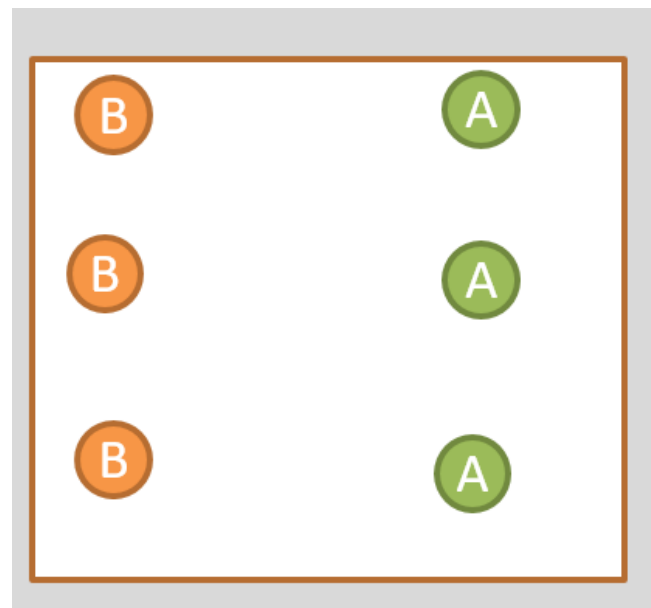
- O rato deve dar um metro de distância



## 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**

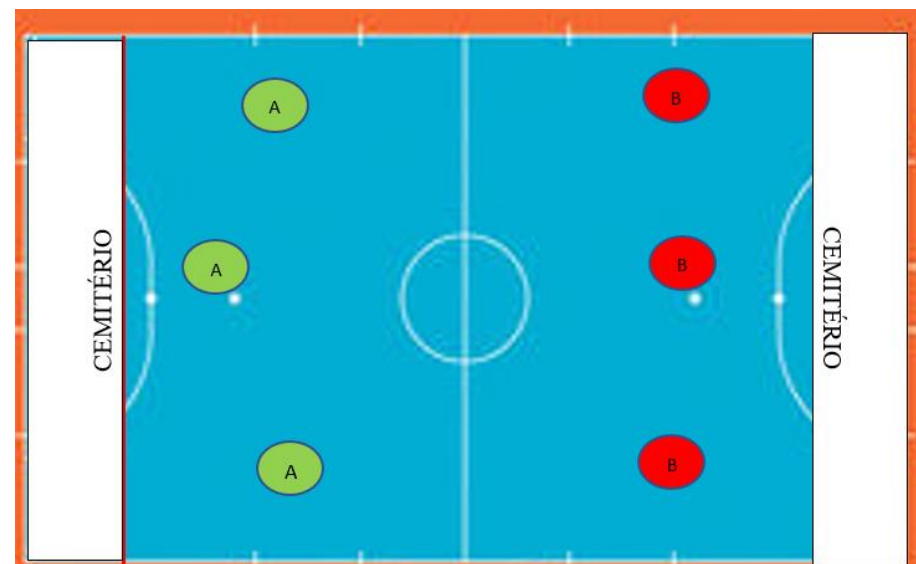
- Só há roubo de bola por interceção;
- Introduzir um joker;

## 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




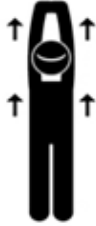
**- Dificuldade**

- 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.

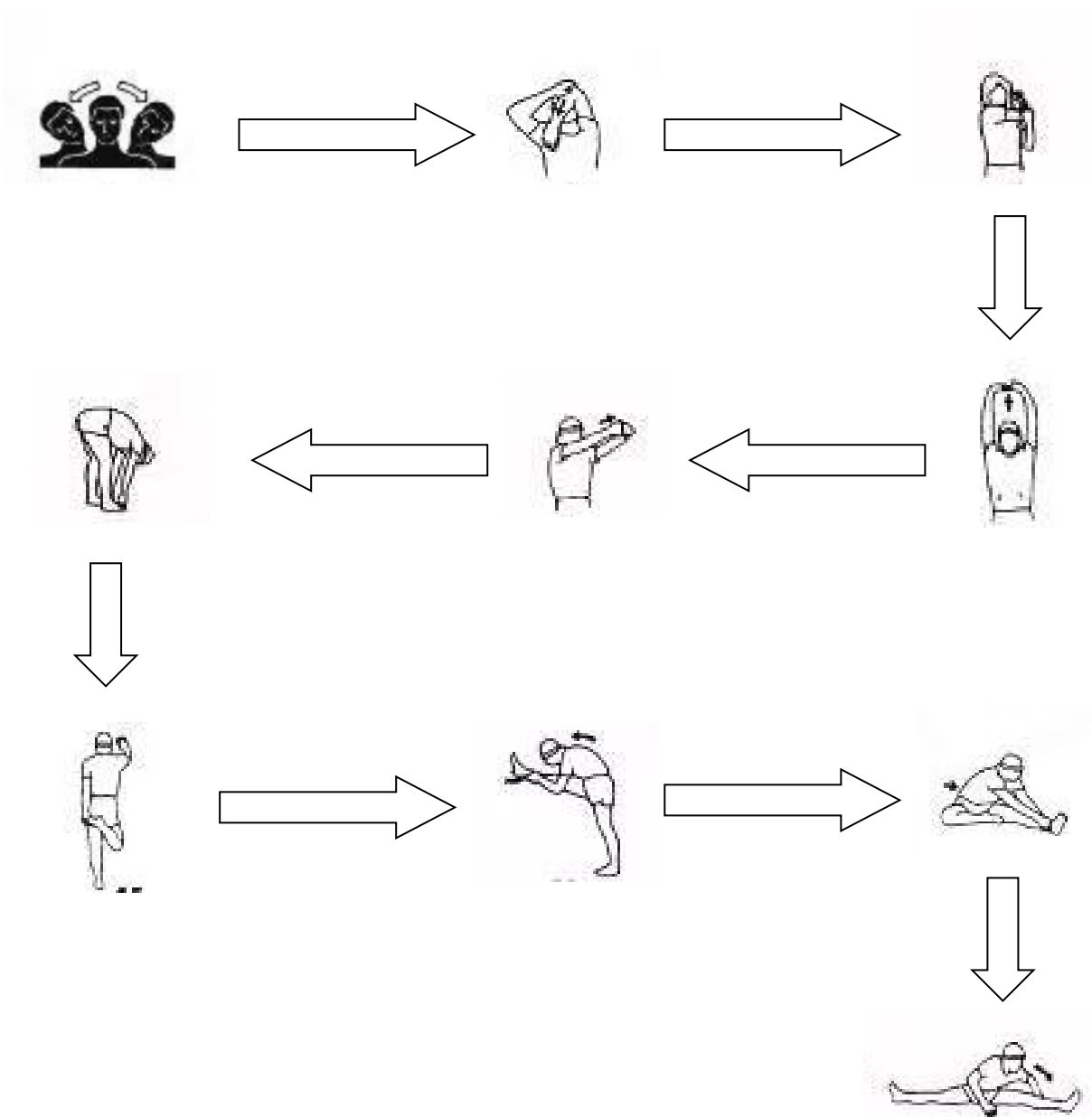
1º	2º	3º	4º	5º
				
<b>Ombros:</b> Com os braços esticados, fazer movimento circular para a frente e para trás.	<b>Cintura:</b> Com as pernas semi-abertas e as mãos na cintura, girar o tronco.	<b>Pulso:</b> Entrelaçar os dedos e fazer um movimento circular com o punho.	<b>Pescoço:</b> Girar a cabeça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

6º	7º	8º	9º
			
<b>Pernas:</b> Com as pernas semi-abertas, baixar-se esticando uma das pernas e flexionando a outra, mantendo o calcanhar no chão, depois troca de perna.	<b>Joelhos:</b> Com os joelhos semi-fletidos, fazer movimentos circulares para a esquerda e para a direita.	<b>Tornozelos:</b> Apoiar no chão com a ponta dos pés e fazer movimentos circulares (pé esquerdo e pé direito).	<b>Corpo:</b> 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*

18 de Outubro	Treino de equipas
23 de Outubro	1º Jornada (Andebol) - Real Madrid x Barcelona; Barcelona x Juventus; Juventus x Real Madrid
30 de Outubro	Treino de equipas
06 de Novembro	2º Jornada (Basquetebol)- Juventus x Real Madrid; Real Madrid x Barcelona; Juventus x Barcelona
08 de Novembro	Treino de equipas
13 de Novembro	Treino de equipas
15 de Novembro	Treino de equipas
20 de Novembro	3º Jornada (Futebol) – Juventus x Barcelona; Juventus x Real Madrid; Real Madrid x Barcelona


# *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°: \_\_\_\_\_

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
11:55h-12:10h	1º Jogo Manchester United x Real Madrid Organizador: New York Red Bulls
12:10h-12:15h	Descanso/Preparação para o 2º jogo
12:15h-12:30h	2º Jogo Real Madrid x New York Red Bulls Organizador: Manchester United
12:30h-12:35h	Descanso/Preparação para o 3º jogo
12:35h-12:50h	3º Jogo 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
<p><b>Tomada de Decisão:</b> - a tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático.</p>	<p>Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.</p>
<p><b>Execução de Ações Tático-Técnicas – Individuais:</b> - diz respeito à performance motora. Depois dos jogadores decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado.</p>	<p>Receção – controlo e preparação da bola. Passe – a bola alcança o objetivo. Remate - a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo.</p>
<p><b>Ações de Suporte (Ações Tático- Técnicas Coletivas):</b> - são ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar. Para manter a posse de bola na equipa, os jogadores com bola devem poder passar a bola a colegas de equipa que estão prontos e disponíveis para receber a bola. Consequentemente, estando disponíveis para apoiar os colegas, as movimentações sem bola são críticas para manter a posse de bola, marcar ponto e assim solidificar toda a performance no jogo.</p>	<p>O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola.</p>

#### Avaliação das Performances (Pág. 2)

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

Anexo 6 - Ficha de Avaliação Inicial – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

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	

## Legenda

	<i>Ocupação do espaço</i>	<i>Progressão no terreno</i>	<i>Domínio da bola</i>	<i>Ações de cooperação</i>
<b><u>Jogo Espontâneo</u> (N1)</b>	Ocupação do espaço em função da bola.	Progressão para o terreno em função da bola.	Insuficiente domínio da bola.	Ausência de cooperação.
<b><u>Jogo Intencional</u> (N2)</b>	Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas	Progressão no terreno em função da baliza.	Domínio instável da bola.	Cooperação oportunista intermitente.
<b><u>Jogo Estruturado</u> (N3)</b>	Ocupação racional do espaço.	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza.	Domínio estável da bola.	Cooperação consciente.
<b><u>Jogo Elaborado</u> (N4)</b>	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	Piruetas
1. A. B. C. D. E. F. G. H. I. J. K. L. M. N. O. P. Q. R. S. T. U. V. W. X. Y. Z. AA. AB. AC. AD. AE. AF. AG. AH. AI. AJ. AK. AL. AM. AN. AO. AP. AQ. AR. AS. AT. AU. AV. AW. AX. AY. AZ. BA. BB. BC. BD. BE. BF. BG. BH. BI. BJ. BK. BL. BM. BN. BO. BP. BQ. BR. BS. BT. BU. BV. BW. BX. BY. BZ. CA. CB. CC. CD. CE. CF. CG. CH. CI. CJ. CK. CL. CM. CN. CO. CP. CQ. CR. CS. CT. CU. CV. CW. CX. CY. CZ. DA. DB. DC. DD. DE. DF. DG. DH. DI. DJ. DK. DL. DM. DN. DO. DP. DQ. DR. DS. DT. DU. DV. DW. DX. DY. DZ. EA. EB. EC. ED. EE. EF. EG. EH. EI. EJ. EK. EL. EM. EN. EO. EP. EQ. ER. ES. ET. EU. EV. EW. EX. EY. EZ. FA. FB. FC. FD. FE. FF. FG. FH. FI. FJ. FK. FL. FM. FN. FO. FP. FQ. FR. FS. FT. FU. FV. FW. FX. FY. FZ. GA. GB. GC. GD. GE. GF. GG. GH. GI. GJ. GK. GL. GM. GN. GO. GP. GQ. GR. GS. GT. GU. GV. GW. GX. GY. GZ. HA. HB. HC. HD. HE. HF. HG. HH. HI. HJ. HK. HL. HM. HN. HO. HP. HQ. HR. HS. HT. HU. HV. HW. HX. HY. HZ. IA. IB. IC. ID. IE. IF. IG. IH. II. IJ. IK. IL. IM. IN. IO. IP. IQ. IR. IS. IT. IU. IV. IW. IX. IY. IZ. JA. JB. JC. JD. JE. JF. JG. JH. JI. JJ. JK. JL. JM. JN. JO. JP. JQ. JR. JS. JT. JU. JV. JW. JX. JY. JZ. KA. KB. KC. KD. KE. KF. KG. KH. KI. KJ. KK. KL. KM. KN. KO. KP. KQ. KR. KS. KT. KU. KV. KW. KX. KY. KZ. LA. LB. LC. LD. LE. LF. LG. LH. LI. LJ. LK. LL. LM. LN. LO. LP. LQ. LR. LS. LT. LU. LV. LW. LX. LY. LZ. MA. MB. MC. MD. ME. MF. MG. MH. MI. MJ. MK. ML. MM. MN. MO. MP. MQ. MR. MS. MT. MU. MV. MW. MX. MY. MZ. NA. NB. NC. ND. NE. NF. NG. NH. NI. NJ. NK. NL. NM. NN. NO. NP. NQ. NR. NS. NT. NU. NV. NW. NX. NY. NZ. OA. OB. OC. OD. OE. OF. OG. OH. OI. OJ. OK. OL. OM. ON. OO. OP. OQ. OR. OS. OT. OU. OV. OW. OX. OY. OZ. PA. PB. PC. PD. PE. PF. PG. PH. PI. PJ. PK. PL. PM. PN. PO. PP. PQ. PR. PS. PT. PU. PV. PW. PX. PY. PZ. QA. QB. QC. QD. QE. QF. QG. QH. QI. QJ. QK. QL. QM. QN. QO. QP. QQ. QR. QS. QT. QU. QV. QW. QX. QY. QZ. RA. RB. RC. RD. RE. RF. RG. RH. RI. RJ. RK. RL. RM. RN. RO. RP. RQ. RR. RS. RT. RU. RV. RW. RX. RY. RZ. SA. SB. SC. SD. SE. SF. SG. SH. SI. SJ. SK. SL. SM. SN. SO. SP. SQ. SR. SS. ST. SU. SV. SW. SX. SY. SZ. TA. TB. TC. TD. TE. TF. TG. TH. TI. TJ. TK. TL. TM. TN. TO. TP. TQ. TR. TS. TT. TU. TV. TW. TX. TY. TZ. UA. UB. UC. UD. UE. UF. UG. UH. UI. UJ. UK. UL. UM. UN. UO. UP. UQ. UR. US. UT. UY. UZ. VA. VB. VC. VD. VE. VF. VG. VH. VI. VJ. VK. VL. VM. VN. VO. VP. VQ. VR. VS. VT. VU. VV. VW. VX. VY. VZ. WA. WB. WC. WD. WE. WF. WG. WH. WI. WJ. WK. WL. WM. WN. WO. WP. WQ. WR. WS. WT. WU. WV. WW. WX. WY. WZ. XA. XB. XC. XD. XE. XF. XG. XH. XI. XJ. XK. XL. XM. XN. XO. XP. XQ. XR. XS. XT. XU. XV. XW. XX. XY. XZ. YA. YB. YC. YD. YE. YF. YG. YH. YI. YJ. YK. YL. YM. YN. YO. YP. YQ. YR. YS. YT. YU. YV. YW. YX. YY. YZ. ZA. ZB. ZC. ZD. ZE. ZF. ZG. ZH. ZI. ZJ. ZK. ZL. ZM. ZN. ZO. ZP. ZQ. ZR. ZS. ZT. ZU. ZV. ZW. ZX. ZY. ZZ.										
3	2	2	1	3	3	4	3	3	2	
5	4	4	4	4	4	5	4	3	3	
5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	
4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	
1	1	1	1	3	2	3	2	2	2	
4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	
3	1	1	2	3	3	4	3	3	2	
4	3	3	2	4	3	4	3	3	3	
5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	
3	2	2	2	4	3	4	3	3	2	
2	1	1	1	4	3	3	3	2	2	
4	3	2	2	3	3	4	3	3	3	
4	2	1	1	4	4	4	3	3	3	
4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	
4	4	3	2	4	4	4	4	4	3	
3	2	2	2	3	3	4	4	3	3	
3	2	1	2	4	3	4	3	3	3	
3	2	1	1	3	3	4	3	3	3	
4	3	2	1	4	4	4	3	3	3	
2	1	1	1	3	3	3	2	2	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 – 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																			
23																			

**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	<b>Serviço:</b> 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 fase jogo se encontra (ataque e defesa)

Anexo 9 – Avaliação inicial ARE

Nº	Nome	Corpo			Espaço			Ritmo		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	[Redacted]			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										
23										

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

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

**Anexo 10 – Avaliação Inicial Desportos de Raquete**

Nº	Nome	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																				
23																				


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

Conteúdo	Descrição
Posição de espera	A cabeça deve estar sempre alta, com o olhar direcionado para a bola; as mãos devem manter-se sempre em frente ao corpo, com a mão dominante apoiando a raquete, para ajudar no equilíbrio e nas trocas de pegadas; as pernas devem estar ligeiramente fletidas para que estejam predispostas a reagir rapidamente com grande eficácia.
Deslocamentos	Após cada batimento, recupera o enquadramento deslocando-se para o meio do seu campo (linha de fundo), em condições de prosseguir com êxito o jogo.
Serviço	Serve por cima, colocando a bola no campo contrário, com dificuldades de receção por parte do adversário, tocando-a no ponto mais alto, com extensão total do braço.
Batimentos de Direita	O aluno faz uma transferência do peso do corpo para a perna da frente, e pós o batimento a cabeça da raquete continua o seu movimento para a frente e para cima, finalizando o movimento quase perpendicular ao solo e acima do nível da cabeça do jogador. O aluno procura colocar a bola fora do alcance do adversário
Batimentos de Esquerda	Com recurso à pega Eastern, o aluno realiza o batimento ao nível da anca da frente, mantendo o corpo em posição lateral até ao final do seguimento. Após o impacto a cabeça da raquete passa para a frente do pulso e o braço direito estende-se no seguimento da linha de ombros. Há uma torção do corpo, colocando a lado da raquete à frente. A bola é colocada numa zona de difícil receção
Ocupação do Espaço	O aluno ocupa o espaço de forma racional, fazendo uma leitura do jogo e do adversário



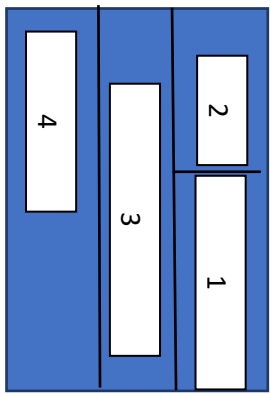

Anexo 11 – Exemplo de Avaliação Formativa

	Janeiro																Fevereiro														
	3		8		10		15		17		22		24		29		31		5		7		19		21		26		28		
Nome	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	AV	MC	
1. A	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	3	5	3	4	3	4	3	5	3	5	3	5	4	4	3	5	3	F	F	
2. A	4	4	4	5	4	3	4	4			5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	F	F		
3. A	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	4	4	5	5	3	4	5	5	3	3	3	3	4	3	5	5	
4. A	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	3	5	3	5	5	
5. I	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	2	4	2	4	2	4	3	4	2	4	3	5	3	4	3	4	3	F	F	
6. C	3	3	3	4	3	3			3	3							4	4	3	3	4	3	3	2	3	4	4	3	F	F	
7. D	3	4	2	3	2	3	2	2	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5	
8. E	3	4	4	3	4	3	2	1	4	3			4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	
9. E	4	FE	5	4	4	3	2	1	3	3	4	4	5	4			4	4			5	3	5	4	5	4	5	4	4	5	
10.	3	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	
11.	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	F	F	
12.	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	F	F	
13.	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5
14.	4	4	4	3	3	3	2	2	4	3			4	3	4	3	5	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5
15.	5	4	4	4	3	3	3	3			5	4	5	4			4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	F	F	
16.	F	F	5	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			5	5	5	5	5	5	F	F	
17.	5	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	2	4	4	5	
18.	5	4	4	3	4	3			3	3			5	3	4	3	3	3	4	4	4		4	4	4	4	4	4	F	F	
19.	F	F	4	3	4	3	3	3	3	3			4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	F	F	
20.	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	
21.							4	3	4	3	4	2	4	2	4	3	4	3	4	3	4	3	5	3	F	F	4	3	5	4	

## Anexo 12 – Avaliação Sumativa

10	11		Responsabilidade					Autonomia		Intervenção		Sociabilidade		Avaliação Total Atitudes e Valores	Conhecimentos				Total da Avaliação Conhecimentos	Nota							
			Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário a disciplina	Total	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa	Total	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões		Total	Relacionamento com os outros	Solidariedade e cooperação	Total		Motor		Cognitivo					
																				Desempenho, disponibilidade e habilidades motoras em exercícios críticos (GINÁSTICA)	Desempenho, disponibilidade e habilidades motoras em exercícios críticos (rolei)	Cumprimento da Função no MED	Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos...				
																								35%	25%	10%	10%
1,20%	1,20%	1,20%	1,20%	1,20%	5,47	2,0%	2,0%	3,0%	3,0%	2%	2%	20%	35%	25%	10%	10%	80%	Nota as décimas	Nota Final	(Escala 1 a 5)							
15	1		36,00	100,00	70,00	30,00	100,00	5,47	55,00	60,00	2,30	60,00	35,00	3,60	16,02	50,00	72,00	30,00	100,00	54,50	70,52	71,00	4	1			
16	2		86,00	85,00	35,00	30,00	100,00	5,47	30,00	65,00	3,10	75,00	80,00	4,65	80,00	85,00	3,30	16,52	85,00	80,00	30,00	83,00	61,05	83,57	84,00	4	2
17	3		100,00	100,00	70,00	70,00	100,00	5,28	55,00	60,00	2,30	60,00	70,00	3,30	65,00	65,00	2,60	14,08	80,00	48,00	80,00	35,00	57,50	71,58	72,00	4	3
18	4		100,00	100,00	70,00	35,00	100,00	5,58	60,00	60,00	2,40	55,00	35,00	4,50	80,00	85,00	3,30	15,78	75,00	65,00	30,00	34,00	60,90	76,68	77,00	4	4
19	5		36,00	100,00	85,00	35,00	100,00	5,71	70,00	40,00	2,20	45,00	70,00	3,45	55,00	70,00	2,50	13,86	40,00	45,00	30,00	84,00	42,65	56,51	57,00	3	5
20	6		72,00	65,00	55,00	60,00	85,00	4,04	35,00	40,00	1,50	35,00	35,00	2,10	50,00	40,00	1,80	3,44	45,00	50,00	70,00	53,00	40,55	49,99	50,00	3	6
21	7		100,00	65,00	50,00	50,00	100,00	4,38	45,00	55,00	2,00	45,00	45,00	2,70	60,00	55,00	2,30	11,38	58,00	58,00	50,00	35,00	43,30	60,68	61,00	3	7
22	8		36,00	35,00	80,00	85,00	100,00	5,47	55,00	60,00	2,30	70,00	75,00	4,35	85,00	80,00	3,30	15,42	50,00	60,00	85,00	35,00	50,50	65,92	66,00	3	8
23	9		31,00	100,00	35,00	35,00	31,00	5,66	35,00	35,00	3,80	70,00	75,00	4,35	85,00	85,00	3,40	17,21	65,00	85,00	30,00	73,00	60,30	77,51	78,00	4	9
24	10		100,00	35,00	80,00	75,00	100,00	5,40	65,00	50,00	2,30	60,00	75,00	4,05	70,00	70,00	2,80	14,55	30,00	70,00	70,00	64,00	62,40	76,95	77,00	4	10
25	11		86,00	35,00	85,00	85,00	100,00	5,41	70,00	70,00	2,80	70,00	60,00	3,90	70,00	70,00	2,80	14,91	68,00	70,00	80,00	80,00	57,30	72,21	72,00	4	11
26	12		36,00	35,00	70,00	30,00	100,00	5,41	60,00	70,00	2,60	65,00	75,00	4,20	80,00	75,00	3,10	15,31	50,00	65,00	80,00	35,00	51,25	66,56	67,00	3	12
27	13		100,00	35,00	30,00	30,00	100,00	5,70	30,00	85,00	3,50	70,00	35,00	4,35	35,00	30,00	3,70	17,85	70,00	70,00	80,00	35,00	53,50	77,35	77,00	4	13
28	14		100,00	100,00	80,00	30,00	100,00	5,64	70,00	70,00	2,80	70,00	80,00	4,50	85,00	80,00	3,30	16,24	60,00	75,00	85,00	100,00	58,25	74,49	74,00	4	14
29	15		36,00	100,00	85,00	85,00	100,00	5,58	80,00	70,00	3,00	70,00	70,00	4,20	75,00	75,00	3,00	15,79	70,00	75,00	85,00	30,00	60,75	76,54	77,00	4	15
30	16		36,00	35,00	35,00	35,00	100,00	5,77	35,00	35,00	3,80	85,00	85,00	5,10	100,00	100,00	4,00	18,67	30,00	30,00	35,00	76,00	71,10	89,77	30,00	5	16
31	17		36,00	35,00	80,00	80,00	100,00	5,41	70,00	65,00	2,70	60,00	60,00	3,60	70,00	60,00	2,60	14,31	64,00	80,00	80,00	55,00	55,90	70,21	70,00	4	17
32	18		36,00	30,00	75,00	75,00	100,00	5,23	70,00	70,00	2,80	70,00	80,00	4,50	80,00	80,00	3,20	15,73	63,00	65,00	85,00	70,00	53,80	69,53	70,00	4	18
33	19		81,00	30,00	80,00	75,00	100,00	5,11	70,00	70,00	2,80	70,00	80,00	4,50	85,00	85,00	3,40	15,81	55,00	65,00	80,00	80,00	51,50	67,31	67,00	3	19
34	20		36,00	35,00	85,00	85,00	100,00	5,53	75,00	75,00	3,00	80,00	75,00	4,65	75,00	75,00	3,00	16,18	70,00	70,00	80,00	73,00	57,30	73,48	73,00	4	20
35	21		31,00	35,00	65,00	85,00	100,00	5,23	60,00	60,00	2,40	60,00	80,00	4,20	70,00	70,00	2,80	14,63	45,00	50,00	80,00	72,00	43,45	58,08	58,00	3	21

**Anexo 13 – Exemplo de Plano de Aula**

<b>Professor:</b> Tomás Quintal	<b>Nº de alunos:</b> 21	<b>Local:</b> Ginásio	<b>Data:</b> 29/01/2018		
<b>Turma:</b> 8º2	<b>Aula nº:</b> 48 e 49	<b>Hora:</b> 11:30 às 12:15	<b>Matéria:</b> Ginástica		
<b>Material:</b> 6 colchões pequenos, 1 colchão grande, 2 bancos suecos, 1 mini trampolim, 2 tapete de colchões, 4 arcos					
<b>Objetivo da aula:</b> Realização do evento intermédio; Consolidação de alguns elementos de solo e trampolins;					
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Organização	Esquema	Tempo	
				TP	TT
1-Chegada dos alunos, chamada, e diálogo sobre a aula	Explicar aos alunos a dinâmica do evento	Alunos sentados à frente do professor		5'	5'
2- Aquecimento dinamizado pelo professor	Preparar o organismo para a prática desportiva	Alunos à frente do professor		5'	10'
Entregar a organização da aula aos diretores das equipas				5	15'
<p><b>3-</b> O ginásio será dividido em 4 estações, existindo 4 equipas (cada 1 responsável por montar uma estação).</p> <p><b>Estação 1:</b> Apoio Facial invertido</p> <p><b>Estação 2:</b> Roda</p> <p><b>Estação 3:</b> Salto de carpa e pirueta</p> <p><b>Estação 4:</b> Estação de competição (Solo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aferir a evolução dos alunos;</li> <li>- Colocar em prática os elementos abordados até à data;</li> <li>- Verificar os aspetos a melhorar;</li> <li>- Melhorar a execução nalguns elementos</li> </ul>	<p>Cada equipa deve montar a estação pela qual é responsável.</p> <p>As três primeiras estações são de treino e a quarta estação é dedicada para a competição.</p> <p>Após o programa de solo estar completo a estação 3 passa a ser a estação de competição</p>		70'	85'
4- Arrumar material e alongamentos	Reduzir a tensão muscular, relaxar o corpo e desenvolver a capacidade condicional flexibilidade	Alunos dispostos em meia lua		5	90'

## Anexo 14 - Relatório para os alunos não aptos a realizar 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**

**Anexo 15 – Ficha 1 de Observação aos Colegas**

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

	<b>Comportamentos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
<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			
<i>Avaliação global da aula</i>				
<b>Observações</b>				

## 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		
= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	= ___%

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

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



<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



# Contributos do Modelo de Competência no Ensino dos Jogos Desportivos de Invasão nas Aulas de Educação Física

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Tomás Quinta<sup>1</sup>; Ricardo Oliveira<sup>2</sup>; Marcelo Pestana<sup>1</sup>; Maria Arcanjo<sup>3</sup>; Elvjo Gouveia<sup>1</sup>

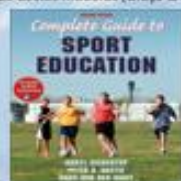
<sup>1</sup> Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto; <sup>2</sup>Secretária Regional da Educação

## INTRODUÇÃO

- Graça e Mesquita (2015), acreditam que os currículos de Educação Física (E.F) carecem de atualização, pois o seu tratamento na escola dá sinais de crise que é vivível numa falta de afeto dos professores e alunos, fatos de aulas sem chama;
- O currículo de E.F em Portugal é baseado num modelo de múltiplas-atividades, desejando organizar as aulas segundo uma lógica progressiva pedagógica, tornando os blocos curtos, e raramente responsabilizando os alunos pelo seu desempenho. Além disto, é caracterizada por uma ausência de problemas reais de jogo na aprendizagem das habilidades técnicas;
- O Modelo de Competência (MEC) pode ser uma estratégia de modo a contornar os problemas apresentados, pois procura criar condições para que os alunos participem com sucesso em formas modificadas de jogo, e desempenhem vários papéis que dizem respeito à organização da prática desportiva, destacando assim duas competências basilares: (a) a competência como jogador nos jogos de invasão, e (b) a competência nas funções de apoio e coordenação;
- Os objetivos do presente trabalho foram: (1) descrever as características do MEC no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I); e (2) discutir os contributos do MEC na aprendizagem dos JDC-I.

## O QUE É?

O MEC pode ser entendido como um híbrido do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Teaching Games for Understanding (TGfU), pois são evidentes as influências que recebe destes modelos (Graça & Mesquita, 2015).



- Vinculação cultural aos grandes jogos institucionalizados;
- Preservação da autenticidade dos jogos;
- Valoriza um contexto desportivo autêntico;
- O treino, a competição, o fair-play, o carácter festivo e o desempenhar de vários papéis.

- Escolha de formas modificadas de jogo consoante a capacidade dos alunos;
- Confronto com problemas reais de jogo;
- As habilidades surgem consoante a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão tática e à tomada de decisão.

## MODELO DE COMPETÊNCIA NOS JOGOS DE INVASÃO

O MEC como podemos ver resulta da junção do MED com o TGfU e contribui para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Trabalhar em equipa;
- Identificar no jogo informações relevantes e tomar decisões adequadas sobre o que fazer e como fazer;
- Capacidade de executar a solução escolhida de forma eficaz;
- Capacidade de organizar a sua prática de forma autónoma e responsável;
- Autorregulação da sua aprendizagem;
- Compreender de forma profunda o jogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Quinta, T., Breda, P., Infante, R., Breda, L., & Gouveia, E. (2017). The European Academies' of Physical Education and Sport (EAPES) and the Integrated Approach Model. *European Physical Education Review*, 13(1), 103-120.  
 Graça, M., Mesquita, R., Breda, L., & Pestana, C. (2015). 'Inclusivity' game performance assessment using artificial neural network: a machine learning approach. *International Journal of Physical Education*, 12(1), 1-10.  
 Quinta, T., & Breda, P. (2015). 'Inclusivity' game performance assessment using artificial neural network: a machine learning approach. *International Journal of Physical Education*, 12(1), 1-10.  
 Mesquita, R., Breda, L., & Breda, P. (2015). 'Inclusivity' game performance assessment using artificial neural network: a machine learning approach. *International Journal of Physical Education*, 12(1), 1-10.  
 Breda, L., & Breda, P. (2015). 'Inclusivity' game performance assessment using artificial neural network: a machine learning approach. *International Journal of Physical Education*, 12(1), 1-10.

## RESULTADOS

Vários estudos, como os de Mesquita, Farias e Hastie (2012) e o de Ricardo (Graça et al., 2005; Ricardo, 2005; Ricardo & Graça, 2005) concluíram que o modelo promove melhorias a vários níveis:

### Execução das habilidades



### Decisões táticas no jogo



## IMPACTO POSITIVO NA APRENDIZAGEM

- Em todos os alunos, mas sobretudo no sexo feminino e naqueles com níveis de habilidade mais baixo

Noutros dois estudos realizados por Araújo et al. (2016; 2017) os resultados mostraram melhorias na maioria dos índices analisados, dos quais destacamos:

- Tomada de Decisão;
- Desempenho em jogo;
- Eficiência nas habilidades



Os resultados demonstram ainda que se o modelo for aplicado ao longo do tempo, ou seja, nos vários anos de escolaridade, é possível reduzir as lacunas existentes entre os vários níveis de habilidade, porém, os alunos mais evoluídos sentem-se pouco desafiados ao fim da última época.

## CONCLUSÕES

- O MEC dá ênfase à compreensão do jogo e ao carácter inclusivo e competitivo do desporto, tornando o aluno um construtor ativo da sua aprendizagem, cultivando o sentimento de responsabilidade e autonomia;
- Podemos afirmar que o MEC possui um grande potencial para melhorar o tratamento pedagógico nos JDC-I;
- Também constata-se que a organização do curriculum da Educação Física, tendo em conta épocas desportivas, poderá ter um impacto na atual abordagem, caracterizada por ser sequencial, superficial, descontinua e fragmentada;
- O MEC além de incrementar a responsabilidade e autonomia nos alunos, torna-os melhores ao nível da execução das habilidades motoras, tomada de decisão tática e do envolvimento global em jogo;
- É de sublinhar que as raparigas e os alunos com níveis de habilidade mais baixos apresentam uma maior evolução;
- Os resultados demonstram ainda que a aplicação esporádica do MEC não é tão benéfica como uma aplicação regular;
- No futuro, é importante aumentar o número de estudos de carácter longitudinal, explorando o impacto do MEC em diferentes contextos: alunos com backgrounds diferentes, escolas e matérias de ensino.

## Anexo 20- Cartaz de Divulgação da ACPC



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](mailto:joanapnt2@hotmail.com)  
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018



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



#### INSCRIÇÕES

até dia 09.03.2018 em:  
(colocar QR code)



<https://goo.gl/RsCu4o>