

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Hélvio Rúbrio Valente Malho**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



## Índice Geral

Lista de Abreviaturas.....	V
Índice de Anexos .....	VI
Índice de Tabelas .....	VII
Índice de Figuras .....	VII
Índice de Gráficos.....	VII
Agradecimentos .....	VIII
Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Résumé .....	XIII
Resumen .....	XV
Introdução.....	19
Organização do Relatório .....	20
Caracterização da Escola .....	21
Nota Biográfica.....	24
1. Prática Letiva.....	27
1.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem .....	28
1.1.1. Enquadramento do Planeamento da Prática Letiva .....	29
1.2. Primeira fase: Análise .....	31
1.2.1. Análise das Matérias de Ensino a Lecionar.....	31
1.2.3. Análise dos Alunos .....	33
1.3. Segunda Fase: Decisões .....	35
1.3.1. Decisões.....	35
1.3.2. Determinação da extensão dos conteúdos .....	36
1.3.3. Delineamento dos objetivos de aprendizagem .....	39
1.3.4. Elementos de avaliação .....	40
1.3.5. Estabelecer progressões no processo Ensino-Aprendizagem .....	46
1.4. Fase: Aplicações .....	51
1.4.1. Operacionalização do Planeamento.....	51
1.4.2. Plano Anual .....	51
1.4.3. Planos da Unidade Didática.....	52
1.4.4. Plano de Aula .....	53

1.5.	Assistência às Aulas.....	53
1.5.1.	Introdução.....	53
1.5.2.	Importância da observação para a melhoria da prática pedagógica .....	54
1.5.3.	Metodologia.....	55
1.5.4.	Instrumentos .....	56
1.5.5.	Discussão dos Dados .....	58
1.5.6.	Controlo e Avaliação da Observação .....	65
1.6.	Reflexão sobre a Prática Letiva .....	67
2.	Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar .....	77
2.1.	Planeamentos das Atividades.....	78
2.2.	Realização das Atividades .....	79
2.3.	Controlo e Avaliação .....	82
3.	Atividades de Integração do Meio .....	85
3.1.	Atividades no Âmbito da Direção da Direção de Turma.....	85
3.1.1.	Caracterização da Turma .....	85
3.2.	Ação de Extensão Curricular .....	91
3.2.1.	Planeamento da Atividade .....	92
3.2.2.	Realização da atividade .....	93
3.2.3.	Controlo e Avaliação .....	94
4.	Atividades de Natureza Científico - Pedagógicas .....	99
4.1.	Atividade Científico Pedagógica Coletiva.....	99
4.2.	Atividade Científico Pedagógica Individual .....	110
5.	Considerações Finais.....	117
6.	Sugestões/Propostas Futuras .....	123
	Referências Bibliográficas.....	125
	ANEXOS .....	133

## **Lista de Abreviaturas**

<b>CEF</b>	Cursos de Educação e Formação
<b>CEFA</b>	Cursos de Educação e Formação para Adultos
<b>EB23DEBC</b>	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
<b>E-A</b>	Ensino Aprendizagem
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EP</b>	Estágio Pedagógico
<b>GPAI</b>	<i>Game Performance Assessment Instrument</i>
<b>JDC</b>	Jogos Desportivos Coletivos
<b>JDCI</b>	Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
<b>MEC</b>	Modelo de Intervenção de Conhecimento
<b>PAE</b>	Plano Anual de Escola
<b>PCE</b>	Programa Curricular da Escola
<b>PEE</b>	Projeto Educativo da Escola
<b>PNEF</b>	Programa Nacional de Educação Física
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>TGfU</b>	<i>Teaching Games for Understanding</i>
<b>UD</b>	Unidade Didática
<b>UD's</b>	Unidades Didáticas

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo I</b> – Grelha de Avaliação.....	135
<b>Anexo II</b> – Avaliação Diagnóstica JDCL.....	136
<b>Anexo III</b> – Avaliação Diagnóstica de Ginástica.....	138
<b>Anexo IV</b> – Avaliação Diagnóstica Voleibol.....	139
<b>Anexo V</b> – Avaliação Diagnóstica Atletismo.....	140
<b>Anexo VI</b> – Avaliação Diagnóstica Natação.....	141
<b>Anexo VII</b> – Avaliação de Dança.....	142
<b>Anexo VIII</b> – Mapa de Organização de Materiais de Ginástica.....	143
<b>Anexo IX</b> – Avaliação EFERAM.....	144
<b>Anexo X</b> – Relatório e Reflexão da Aula – Aluno.....	145
<b>Anexo XI</b> – Plano Anual.....	146
<b>Anexo XII</b> – Convite aos Encarregados de Educação.....	149
<b>Anexo XIII</b> – Poster Ação Científico Pedagógica Individual.....	150
<b>Anexo XIV</b> – Cartaz Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	151
<b>Anexo XV</b> – Equipas de Voleibol e Futebol.....	152
<b>Anexo XVI</b> – Calendário das Atividades Internas.....	153
<b>Anexo XVII</b> – Exemplo de Unidade Didática.....	154
<b>Anexo XVIII</b> – Exemplo de plano de aula (plano B).....	191
<b>Anexo XIX</b> – Exemplo de Plano de Aula.....	196
<b>Anexo XX</b> – A. C. P. individual.....	199

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Características entre grupos no “baseline”.....	106
<b>Tabela 2</b> - Valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e intervenção nos grupos de controlo e experimental.....	107

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> - Representação gráfica dos resultados da análise de variância de medidas repetidas ( <i>mixed between-within subjects</i> ).....	108
---	-----

## **Índice de Quadros**

<b>Quadro 1</b> - Análise SWOT da prática letiva.....	74
---	----

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico N.º 1</b> – Notas de Observação 1ª aula prof. estagiário.....	59
<b>Gráfico N.º 2</b> – Notas de Observação 7ª aula prof. estagiário.....	61
<b>Gráfico N.º 3</b> – Notas de Observação 8ª aula prof. estagiário.....	62
<b>Gráfico N.º 4</b> - Notas de Observação 10ª prof. estagiário.....	63
<b>Gráfico N.º 5</b> – Observação professor experiente 1.....	64
<b>Gráfico N.º 6</b> – Observação professor experiente 2.....	65

## **Agradecimentos**

O decorrer do meu percurso académico, assim como o seu culminar, foi sustentado pela participação e colaboração de algumas pessoas, que sem dúvida foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento e crescimento profissional. Com alguma persistência, apesar dos percalços e dificuldades sentidas, tal não seria possível sem a atenção, dedicação e paciência, de uma forma mais direta ou indiretamente, de todos aqueles que me acompanharam, a quem agradeço profundamente.

Pelo ser, pelo estar, pela dinâmica e estímulo pela profissão, agradeço ao Orientador Científico, Prof. Doutor Élvio Gouveia o seu acompanhamento ao longo do meu percurso académico, pelas bases teórico-metodológicas e rigor científico, que lecionou e supervisionou...O meu muito obrigado!

Aos Orientadores Cooperantes, Prof. Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira, pela dedicação desde o primeiro encontro, à confiança depositada, ao apoio demonstrado, transmissão de conhecimentos e ao contributo incessante para as reflexões e ações.

Aos alunos das turmas do 7.º2 e 8.º1, que cooperaram para o meu desempenho e crescimento pessoal, mas principalmente profissional.

Não podendo deixar de agradecer ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pelo seu apoio ao longo de todo o ano letivo.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial ao Bruno Freitas, que partilhamos todas as dificuldades, fraquezas, superações, prazeres no Estágio, o qual tenho a honra de chamar “mano”.

À minha família que ao longo dos anos, sempre suportou que eu conseguia chegar onde desejasse e a eles devo muito a minha força e carácter.

Aos meus amigos que sempre me deram força e apoio ao longo deste percurso.

A todo o corpo docente e não docente que ao longo do meu percurso universitário contribuíram de forma direta ou indireta para o sucesso da minha formação.

E finalmente, à pessoa que mais contribuiu para que tenha chegado onde cheguei, mostrando nos momentos de desânimo que eu não me deixava vencer por nada. Deu parte da sua vida aos meus desabafos e, muitas vezes, olhou-me nos meus olhos e dizia “só mais um esforço, tu consegues”. Tudo isto devo à minha companheira de percurso, amiga e esposa Rubina Silva. Obrigado por tudo.

Um Bem-haja!

## Resumo

O Estágio Pedagógico (EP) simboliza para os professores principiantes uma etapa importante, que permite ao professor colocar em prática toda a sua competência adquirida ao longo da sua formação acadêmica, e que auxilia na sua intermediação enquanto profissional do Ensino de Educação Física (EF). O presente relatório tem por objetivo descrever, fundamentar e refletir sobre as atividades realizadas no âmbito do EP no ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

O EP foi realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o ano letivo 2016 – 2017. As atividades previstas nas linhas programáticas das atividades e avaliação compreendem 4 atividades fundamentais: (1) a prática letiva; (2) as atividades de intervenção na comunidade escolar; (3) as atividades de integração no meio; e (4) as atividades de natureza científico-pedagógica.

A prática letiva envolveu a gestão do processo ensino/aprendizagem (planeamento, realização e avaliação) das atividades físicas desportivas previstas no quadro de composição curricular do Programa Nacional de EF para o 2º e 3º Ciclo (6º e 7º anos de escolaridade).

Nas atividades de intervenção na comunidade escolar procuramos envolver a Escola, proporcionando atividades de promoção da atividade física que ultrapassassem o âmbito restrito da atividade curricular das aulas. Nestas atividades procurámos promover estilos de vida saudáveis, desenvolver as relações Escola e Comunidade e, por fim, desenvolver o prazer e motivação pela atividade física.

As atividades de integração no meio incluíram a caracterização da turma e a atividade de extensão curricular. Na caracterização da turma tentámos apoiar a atividade do diretor de turma fornecendo informação importante para o delineamento de estratégias pedagógicas para a turma. No caso da atividade de extensão curricular fomentamos a inter-relação entre as duas turmas dos estagiários da escola, os encarregados de educação e professores das mesmas, numa simbiose multidisciplinar, potenciando, assim, a importância dos agentes educativos e a transmissão de valores socioculturais e educativos. Uma vez mais procurámos criar um momento de desenvolvimento pessoal e promoção da atividade física.

O nosso contributo para a formação e partilha de conhecimento sobre a o ensino das atividades físicas e desportivas realizou-se através das atividades de natureza científico pedagógicas. Ambas as atividades (individual e coletiva) debruçaram-se sobre o processo ensino-aprendizagem dos jogos desportivos coletivos de invasão. Na ação individual procuramos justificar a pertinência e a importância de uma abordagem tática ao jogo. Na ação da coletiva, o

núcleo de estágio dedicou-se ao estudo da avaliação da performance em jogo alinhada com a abordagem tática ao jogo.

Entendemos que a passagem por este processo complexo e abrangente relativamente àquilo que deve ser o papel do professor na Escola foi um momento de formação e enriquecimento pessoal imensurável. Acreditamos que este processo de formação contínua do professor alicerçou as bases para uma intervenção em qualquer meio e situação profissional.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico, Escola, Ensino-Aprendizagem; Educação Física; Formação de Professores

## **Abstract**

The Pedagogical Stage (PS) symbolizes an important stage for beginner teachers, as it allows the teacher to put into practice all of their acquired skills during their academic training, and it helps in their intermediation as a professional of Physical Education (PE) Teaching. This report aims to describe, explain and reflect on the activities carried out within the scope of the PE in the teaching of PS in Basic and Secondary Education.

The PE was held in the Basic School of the 2nd and 3rd Cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro during the school year 2016-2017. The activities foreseen in the program of activities and evaluation comprise of 4 fundamental activities: (1) the Teaching practice; (2) intervention activities in the school community; (3) integration activities in the school setting; And (4) activities of a scientific-pedagogical nature.

The teaching practice involved the management of the teaching / learning process (planning, realization and evaluation) of the physical activities foreseen in the curricular composition of the National Program of PE for the 2nd and 3rd Cycle (6th and 7th school years).

In the intervention activities in the school community we sought to involve the School, by providing activities that promote physical activity that exceed the restricted scope of the curricular activity of the classes. In these activities we sought to promote healthy lifestyles, develop School and Community relationships and, finally, develop pleasure and motivation for physical activity.

The integration activities in the school setting included the characterization of the class and the activity of curricular extension. In the characterization of the class we tried to support the activity of the class director by providing important information for the delineation of pedagogical strategies for the class. In the case of the curricular extension activity, we contributed for the interrelation between the two classes of the trainees of the school, their parents and their teachers, in a multidisciplinary symbiosis, thus enhancing the importance of educational agents and the transmission of socio-cultural values and Education. Once again we have sought to create a moment of personal development and promotion of physical activity.

Our contribution to the formation and sharing of knowledge about the teaching of physical and sporting activities was carried out through pedagogical scientific activities.

Both activities (individual and collective) focused on the teaching-learning process of collective sports games of invasion. In individual action we sought to justify the relevance and importance of a tactical approach to the game. In the collective action, the core of the stage was dedicated to the study of performance evaluation in game aligned with the tactical approach to the game.

We realise that the passage through this complex and comprehensive process regarding what the role of the teacher in the School was a moment of immeasurable personal enrichment and formation. We believe that this process of continuous teacher training has laid the foundation for an intervention in any environment and professional situation.

**Keywords:** Pedagogical Stage, School, Teaching-Learning; PE; Teacher training

## Résumé

La formation des enseignants/Le stage pédagogique symbolise pour les enseignants débutants une étape importante qui lui permet de mettre en pratique vos/ses compétences acquises tout au long de leur/ça formation académique, et qui aide à leur/son intermédiation pour l'enseignement de l'éducation physique (EF). Ce rapport vise à décrire, justifier et réfléchir sur les activités menées dans le cadre du stage pédagogique.

Le stage pédagogique a eu lieu à l'école de base du 2e et 3e cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro, au cours de l'année scolaire 2016 / 2017. Les activités prévues dans les lignes de programme et les activités d'évaluation comprennent quatre activités principales: (1) pratique de l'enseignement; (2) activités d'intervention dans la communauté scolaire; (3) l'intégration des activités dans le milieu; et (4) les activités de nature scientifique et pédagogique.

La pratique de l'enseignement implique la gestion du processus d'enseignement / apprentissage (planification, mise en œuvre et l'évaluation) des activités physiques sportives prévues dans le programme national d'éducation physique et sportive au collège 2e et 3e cycle (6 et 7 ans de scolarité).

En ce qui concerne les activités d'intervention dans la communauté scolaire, nous avons cherché à impliquer toute l'école, offrant des activités encourageant l'activité physique allant au-delà de la portée limitée des classes d'activités parascolaires. Ces activités ont cherché à promouvoir des modes de vie sains, contribué à la dynamique de l'école, aux relations des membre de la communauté scolaire et développé le plaisir et la motivation pour l'activité physique.

Les activités d'intégration au milieu inclus la caractérisation de la classe et autres activités extracurriculaires. Au niveau de la caractérisation de la classe, nous avons essayé de d' assister le professeur principal fournissant des informations importantes pour la conception de stratégies d'enseignement adapté / contextualiser. Dans le cas des activités extracurriculaires nous avons pour objectif favoriser la relation entre les deux classes de stagiaires, les parents et les enseignants, une symbiose multidisciplinaire, renforçant ainsi l'importance des éducateurs et la transmission des valeurs éducationnelle socio-culturelles. Encore une fois nous avons favorisé le développement personnel et la promotion de l'activité physique.

Notre contribution à la formation et le partage de connaissances sur l'enseignement des activités physiques et sportives c'est traduite dans la réalisation des activités à caractère scientifico-pédagogique. Les deux activités (individuelles et collectives) étaient sur le thème du processus didactique des sports/jeux collectifs. Dans l'action individuelle nous cherchions à justifier la pertinence et de l'importance d'une approche tactique du jeu. Pour l'action collective, toujours dans la même ligne de pensée, nous nous sommes concentré sur l'évaluation des performances.

Nous considérons que le passage par ce processus complexe et exhaustif observant et réfléchissant sur le rôle de l'enseignant fût un moment de formation et enrichissement personnel incommensurable. Nous croyons que ce processus de formation continu à consolidé la formation du stagiaire créant des bases solides lui permettant une meilleur adaptation et efficacité dans son futur milieu professionnel.

**Mots-clés:** Stage pédagogique ; École, ; Enseignement et Apprentissage; Éducation physique; Formation des enseignants

## **Resumen**

La Etapa Pedagógica (EP) simboliza para los profesores principiantes una etapa importante, que permite al profesor poner en práctica toda su competencia adquirida a lo largo de su formación académica, y que auxilia en su intermediación como profesional de la Enseñanza de Educación Física (EF). El presente informe tiene por objetivo describir, fundamentar y reflexionar sobre las actividades realizadas en el ámbito del EP en la enseñanza de EF en las Enseñanzas Básicas y Secundarias.

La EP se llevó a cabo en la Escuela Básica de la 2ª y 3ª Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante el año escolar 2016 - 2017. Las actividades previstas en las líneas de programa y de las actividades de evaluación comprenden cuatro actividades principales: (1) Práctica lectiva; (2) las actividades de intervención en la comunidad escolar; (3) las actividades de integración en el medio; (4) las actividades de naturaleza científico-pedagógica.

La práctica lectiva involucró la gestión del proceso enseñanza / aprendizaje (planificación, realización y evaluación) de las actividades físicas deportivas previstas en el cuadro de composición curricular del Programa Nacional de EF para el 2º y 3º Ciclo (6º y 7º años de escolaridad).

En las actividades de intervención en la comunidad escolar tratamos de involucrar a la Escuela, proporcionando actividades de promoción de la actividad física que sobrepasen el ámbito restringido de la actividad curricular de las clases. En estas actividades buscamos promover estilos de vida saludables, desarrollar las relaciones Escuela y Comunidad y, finalmente, desarrollar el placer y motivación por la actividad física.

Las actividades de integración en el medio incluyeron la caracterización de la clase y la actividad de extensión curricular. En la caracterización de la clase intentamos apoyar la actividad del director de clase proporcionando información importante para el delineamiento de estrategias pedagógicas para la clase. En el caso de la actividad de extensión curricular fomentamos la interrelación entre las dos clases de los pasantes de la escuela, los encargados de educación y profesores de las mismas, en una simbiosis multidisciplinar, potenciando así la importancia de los agentes educativos y la transmisión de valores socioculturales Educación. Una vez más buscamos crear un momento de desarrollo personal y promoción de la actividad física.

Nuestra contribución a la formación y el intercambio de conocimiento sobre la enseñanza de las actividades físicas y deportivas se ha realizado a través de las actividades de naturaleza científica pedagógicas. Ambas actividades (individual y colectiva) se centraron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los juegos deportivos colectivos de invasión. En la acción individual buscamos justificar la pertinencia y la importancia de un enfoque táctico al juego. En la acción de la conferencia, el núcleo de prácticas se dedicó al estudio de la evaluación de la performance en juego alineada con el abordaje táctico al juego.

Entendemos que el paso por este proceso complejo y completo con respecto a lo que debe ser el papel del profesor en la Escuela fue un momento de formación y enriquecimiento personal inmensurable. Creemos que este proceso de formación continua del profesor fundó las bases para una intervención en cualquier medio y situación profesional.

**Palabras Clave:** Etapa Pedagógica, Escuela, Enseñanza-Aprendizaje; Educación Física; Formación de profesores

## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

O presente relatório assenta sobre o processo do Estágio Pedagógico (EP), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este relatório procura fazer uma reflexão integral sobre todas as atividades previstas nas linhas programáticas das atividades e avaliação do EP. Este processo de EP galardoia o último ano do curso de formação inicial de professores de EF, pertencendo ao momento mais esperado pelos estudantes-estagiários: o contato com a realidade escolar, o ser professor de EF. Esta etapa apresenta-se recheada de múltiplas funções, ações e tarefas que o estagiário tem de desenvolver (a prática letiva, as atividades de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio, e as atividades de natureza científico-pedagógica). Através desta multiplicidade e diversidade de afazeres, o estagiário tem a oportunidade de obter uma experiência imensurável para a sua vida profissional futura. Entendemos que o EP é um momento de “convergência, entre a formação teórica e o mundo real do ensino. O estagiário assume um grande número de responsabilidades de titular da aula num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é familiar” (Piéron, 1996).

Na perspetiva de Cró (1998), “o professor/educador constrói a sua concepção de aprendizagens interagindo com um dado meio. Esta construção integra não somente dimensões do meio, mas igualmente características do próprio professor, da sua história pessoal”. No entanto, Costa (1996), reforça a mesma ideia alegando que “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a frequência de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a vida”. Na nossa perspetiva, os professores estagiários antes do contato com a realidade escolar, não têm uma noção concreta da complexidade dos processos subjacentes. Só durante o processo de EP, os estudantes-estagiários começam a se aperceber da dimensão da sua responsabilidade no processo pedagógico de uma turma e o seu real significado e importância para a escola e sociedade.

O ensino da EF no contexto escolar expressa-se por um variadíssimo elenco de matérias curriculares a serem lecionadas. A sua diversidade, e no nosso caso em particular, a

adversidade espacial colocam muita complexidade neste processo. Por mais criterioso que seja o professor no seu planeamento e operacionalização das aulas de EF, os imprevistos colocam ao docente um constante desafio, assim como colocam-no sempre numa posição proactiva na procura de criatividade, por forma a atingir os objetivos.

O presente relatório tem por objetivo descrever, fundamentar e refletir sobre as atividades realizadas no âmbito do EP no ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. O EP foi realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o ano letivo 2016 – 2017, onde lecionamos uma turma do 7.º ano (3.º ciclo). Além disto, tivemos também a oportunidade de lecionar no 2º Ciclo, a uma turma do 6º de escolaridade da Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva. A prática letiva foi sem dúvida a atividade central no EP, uma vez que foi aquela em que dedicámos mais tempo e energia.

Entendemos que este EP decorrente do Mestrado em Ensino de Educação Física, enriqueceu a formação académica anterior, e alicerçou bases fundamentais para uma intervenção em qualquer meio e situação profissional. Ao longo deste relatório, iremos procurar explicar algumas das competências fundamentais adquiridas ao logo deste processo de estágio, e que nos permite afirmar os ganhos adquiridos. Assim, muito resumidamente, identificamos as principais competências adquiridas: (1) colocar em prática os saberes académicos teóricos numa relação com a prática na escola; (2) superar dificuldades, apresentar soluções, gerir processos no domínio da EF; (3) desenvolver a capacidade reflexiva e apresentar-se como responsável pelas atividades da EF; (4) desenvolver estratégias para despertar o interesse e motivação dos alunos pela EF; e (4) trabalhar em equipa expondo e partilhando informação. Por este motivo, entendemos que a passagem por este processo complexo e abrangente relativamente àquilo que deve ser o papel do professor na Escola foi um momento de formação e enriquecimento pessoal imensurável.

## **Organização do Relatório**

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro áreas fundamentais: a Prática Letiva, as Atividades de Integração na Comunidade Escolar, as Atividades de Integração no Meio e as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica. Relativamente à

Prática Letiva, esta baseou-se no processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) e na Assistência às Aulas, onde desenvolvemos observações a um professor experiente e a outro professor estagiário. Neste capítulo vamos apresentar a forma como planeamos dos conteúdos, as estratégias utilizadas na realização das atividades letivas e finalmente descrever e refletir a forma como foram controlados os processos (avaliação). Na assistência às aulas, serão apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados, incluindo as dimensões de observação, os resultados e a discussão dos resultados à luz da literatura.

O capítulo II destina-se à apresentação das atividades de integração na comunidade escolar, ou seja, atividades que tiveram como propósito contribuir para a fomentação e envolvimento de todos os agentes educativos (alunos, encarregados de educação e professores) nas atividades da escola e fora da escola. Seguindo uma lógica estrutural, apresentamos o planeamento associado à atividade, as estratégias utilizadas para a realização das atividades e finalmente uma reflexão sobre a avaliação de todo o processo.

O capítulo III integra as Atividades de Integração do Meio, sendo apresentadas detalhadamente as atividades no âmbito da direção de turma, figurando a realização de uma caracterização da turma e uma ação de extensão curricular.

No que respeita ao IV capítulo refletimos sobre as atividades de Natureza Científico Pedagógicas. Na ação individual apresentamos, os conteúdos no âmbito do tema: “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma Abordagem Tática ao Jogo”. Na ação coletiva descrevemos os conteúdos associados ao tema o “O Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão Segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: Um Estudo Quasi-Experimental em Alunos do Ensino Básico”.

Finalmente o capítulo V e VI são dedicados às considerações finais sobre este processo, e às sugestões e propostas futuras, respetivamente.

## **Caracterização da Escola**

Um ponto de partida e de grande relevo para os professores estagiários passa por recolhermos informação sobre a instituição de ensino onde decorrerá o EP. A obtenção

desta informação, irá ser um ponto de partida que conduzirá, em grande parte, o processo de ensino-aprendizagem. A recolha atempada de informação possibilitará caracterizar a escola e o meio onde se envolve, contribuindo para as vantagens e antecipação da intervenção mais adequada e eficaz no processo educativo.

Na leitura exhaustiva que fizemos aos documentos, nomeadamente ao PEE da Escola (2015), constatamos que este documento ilustra a caracterização do meio, onde podemos verificar que a escola se situa nos arredores do Funchal, mais propriamente na freguesia de São Roque. A Escola está edificada entre dois Bairros Sociais. Esta emergiu no início da década dos anos 90, mais propriamente no ano letivo de 92/93, tendo o propósito de servir as comunidades próximas, como: a freguesia de São Roque e a freguesia de Santo António, assim as Zonas Altas das duas freguesias. Atendendo aos factos, é logo identificável que os alunos que frequentam a Escola são na sua maioria provenientes destas freguesias.

A escola dispõe como oferta para o ensino, os 2.º e 3.º ciclos básicos, cursos de formação profissional (CP), cursos de educação e formação para adultos (CEFA) e ainda cursos de educação e formação (CEF). A escola tem, ainda, ao dispor da comunidade educativa, serviços internos de apoio, tais como: gabinete de apoio aos alunos; sala multidisciplinar; zonas administrativas; bares (alunos e professores); cantina; reprografia; biblioteca com acesso a computadores; ação social; sala de estudo. Todos os espaços mencionados procuram contribuir de uma forma ou de outra para a melhoria do processo educativo.

No documento RI (2013), deparamo-nos logo com uma frase onde impera a verdadeira razão da existência da escola, “a escola é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando”. A escola incorpora um conjunto de meios humanos, que por sua vez, originam vários órgãos com funções diversificadas com competências para as suas tarefas. Juntam-se, ainda, a estes meios humanos, os principais autores, os alunos, os docentes, os encarregados de educação, os diretores de turma, a administração, a associação de estudantes, a gestão da escola e outros agentes na ação educativa.

Através da leitura geral dos seguintes documentos: Plano Curricular de Escola (PCE); Regulamento Interno (RI); Projeto Educativo da Escola (PEE); Plano Anual da Escola (PAE), foi possível realizar a caracterização da escola com dados fundamentais. Seguiu-

se, posteriormente, reunião com os orientadores cooperantes e com o orientador científico na escola, o que permitiu ter uma visita guiada às instalações e obter algumas orientações sobre a sua utilização e funcionamento dos espaços. Em seguida, deu-se uma nova reunião com o grupo de EF da escola, onde acabamos por completar com mais informações pertinentes para o desenvolvimento da prática de estágio.

O documento PCE, é um documento que permite confinar alguns instrumentos de utilização para as tomadas de decisão sobre aspetos curriculares transversais.

No geral os documentos alertam para os problemas que persistem e têm sido superados ano após ano na escola. Alertam, ainda, para o combate ao insucesso escolar; a indisciplina fora e dentro das aulas e para a fraca participação dos encarregados de educação no relacionamento com a escola.

A EF tem como atuação espaços delineados para a sua intervenção, mas, por vezes, podemos recorrer aos serviços de apoio internos para a realização de determinadas ações e atividades. A EF dispõe de alguns espaços interiores e externos. Ao nível dos espaços interiores temos o ginásio, e nos espaços exteriores temos: o polidesportivo; o minicampo de voleibol; e, a zona para ténis de mesa. Podemos recorrer a outras instituições externas como as piscinas da Penteadá, para lecionar desportos de adaptação ao meio aquático. Na categoria dos materiais didáticos disponíveis, apresentam-se algumas lacunas, sendo que as mesmas se encontram relacionadas com a preservação dos materiais, assim como a escassez de materiais específicos para a leção das disciplinas.

A escola apresenta como possibilidades extracurriculares, alguns clubes como: Digiarte; Ginástica de Manutenção Sénior; Núcleo de Música; Núcleo de Bilhar; Clube de Teatro; Clube Europeu e Clube de Fotografia. Junta-se a estas iniciativas projetos como: Parlamento Jovem; Prevenção Rodoviária; Eco-Escolas; Principio da Igualdade; Filosofia com Crianças; Agenda; Solidariedade e Alimentação Saudável.

## **Nota Biográfica**

Hélvio Rúbrio Valente Malho, 36 Anos

Detenho a formação completa em Licenciatura em Educação Física e Desporto, finalizada em 2014 na Universidade da Madeira. Continuando a formação em Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto no Ensino Básico e Secundário.

Ao longo da minha vida procurei conciliar sempre a atividade profissional e educativa com a minha atividade desportiva.

Apesar das minhas atividades profissionais, integrei um curso de Direito Comercial e um curso de Informática.

Já numa área mais próxima à minha realidade concluí o curso de Técnico Auxiliar de Fisioterapia e Massoterapia. E numa vertente desportiva integrei o curso de treinador de I Nível UEFA.

Sou amante de desporto e de qualquer atividade física em geral, dando início à prática de Futebol na época 1993/1994 na categoria de Iniciados. Formei-me nos escalões jovens do Clube Sport Marítimo onde participei em várias finais de Campeonatos Nacionais de Iniciados/ Juvenis/ Juniores. Fui convocado, várias vezes, à Selecção da Madeira participando em vários Torneios: 2 torneios Inter-regiões.

Atingi a primeira época Sénior (2000/2001), no Club Sport Marítimo SAD como sénior, atuando como profissional até 2006/2007. A partir de 2007/2008 até 2016/2017 representei outras coletividades desportivas noutras divisões Nacionais e Regionais, sendo, muitas vezes, eleito capitão de equipa.

### **Objetivos**

Os motivos que levaram à integração na Licenciatura e Mestrado em Educação Física e Desporto, reportam-se à necessidade de adquirir mais conhecimentos e competências didático pedagógicas e metodologias desportivas. Assim como, à necessidade de especialização, de modo a que possa ter um maior número de saídas profissionais e estar na área que realmente gosto num futuro não distante. Para além destes motivos, considero que o meu percurso académico será uma ferramenta fundamental para a concretização dos meus projetos profissionais.

## **I- PRÁTICA LETIVA**



## 1. Prática Letiva

“Educar é levar aquele que se encontra num saber mais baixo para um saber mais alto. E porque estar num saber é estar no nível da realidade que esse saber dá, educar é levar alguém de uma realidade mais baixa para uma realidade mais alta”.  
(Bento, Garcia & Graça, 1999, p.25)

Face ao atual estado evolutivo das sociedades, os professores não podem ser meros teóricos, que se limitam a expor os conteúdos. Hoje, é necessário ir mais além da teoria. O currículo da EF, envolve um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores relativos ao ensino das atividades físicas e desportivas que se constroem a partir de várias origens, por vezes muito divergentes (Piéron, 1996). O professor tem de ter a capacidade de moldar-se à situação imediata do envolvimento em que se insere a comunidade escolar, assim como deve munir-se de ferramentas pedagógicas adequadas. Estas ferramentas pedagógicas devem ser atualizadas, de forma a acompanhar o desenvolvimento socioeconómico, cultural e tecnológico. Reforçando esta ideia, denote-se que uma das ferramentas em grande ascensão são os meios tecnológicos disponíveis. Nos dias de hoje, o acesso ao conhecimento ou a procura do mesmo está apenas a um clique. Isto significa que a postura e a metodologia a utilizar no ensino tem de ser diferente.

Segundo Mesquita (2011), espera-se que a ação do professor seja mais centrada na problematização, mobilização, transposição e combinação de saberes. Este processo construcionista e contínuo é essencial ao desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão docente. Entendemos que hoje, o professor terá de ser um catalizador, de modo a estimular nos alunos competências e capacidades de solucionar, superar, ultrapassar e tomar decisões para alcançar o sucesso. Em concordância com esta perspetiva, Almada, Fernando, Lopes, Vicente, e Vitória, (2008), afirmam que o professor pode e deve ser um catalizador de um processo de amadurecimento.

No sistema de formação de professores em Portugal, durante o processo da prática letiva no EP, o professor estagiário é acompanhado pelo orientador cooperante, o que vai permitir a socialização e a integração do estagiário na escola. É muitas vezes, através do orientador que “virão ideias, informações, encorajamentos e/ou críticas e uma parte de avaliação”, (Piéron, 1996). O elo de comunicação constante entre o orientador e o

estudante estagiário durante o processo de estágio é determinante para que o estudante consiga ultrapassar as suas dificuldades, indecisões e inseguranças.

Partilhando da ideia de que o aluno deve estar no centro do processo do ensino-aprendizagem (E-A), procurámos ao longo do nosso processo de estágio, formar então um **HOMEM** para futuro, dando maior intencionalidade à sua potencialização e capacidade de transformação e adaptação aos diferentes cenários. Para tal, recorreremos a modelos de ensino centrados no aluno, ditos alternativos à perspetiva tradicional, como é o exemplo o modelo de ensino das atividades desportivas para a compreensão da funcionalidade dos fenómenos. Estes modelos distinguem-se dos ditos tradicionais ao nível dos métodos e estratégias de intervenção, ao nível da configuração dos papéis e responsabilidade de quem ensina e de quem aprende, e ao nível dos contextos e cenários de aprendizagem.

### **1.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem**

“A aprendizagem realmente efectuada – seja qual for o domínio de intervenção, coincide com a diferença existente entre um estado inicial definido (nível nulo ou já positivo) e um outro estado que lhe sucede, quer se trate de dois estados quaisquer ou de estados sucessivos numa progressão sequencial” (Bonboir, 1976).

Entendemos o processo de E-A como uma construção dinâmica em que o professor assume uma grande responsabilidade. Neste sentido, a gestão do processo E-A, é padronizada por fases cíclicas. A primeira fase, contempla a etapa do planeamento. Este planeamento comporta algumas informações pertinentes sobre a organização das matérias de ensino, contendo dados pertinentes sobre os alunos, os recursos materiais disponíveis e os conteúdos de ensino. Em primeira análise, é necessário que o professor tenha uma noção sobre as necessidades dos alunos. De acordo com Batalha (2004), este procedimento pedagógico, contribui para organizar de um modo adequado a evolução escolar do aluno e clarificar os meios para um maior proveito e interesse do mesmo.

Na segunda fase, designada por realização, constitui-se como o momento onde tudo acontece. Ou seja, é o momento em que ocorre a aula, onde todo o planeamento é

colocado em prática e à prova. Nesta fase, é muito importante que o professor tenha a capacidade de “manipular” o planeamento no sentido de conduzir a aula aos objetivos propostos.

Por fim, a última fase deste processo é o controlo e avaliação, que é considerado por alguns autores como o compromisso entre professor e o aluno (Batalha, 2004). Esta etapa caracteriza-se por uma fase de apreciação acessível, esclarecedora e sucinta. Deve permitir avaliar um complexo mundo de habilidades e conhecimentos de uma forma continuada durante a unidade didática, finalizando-a como indicador de sucesso, (Batalha, 2004). O mesmo autor, afirma, ainda, que a avaliação é decisiva no processo ensino-aprendizagem e prioritariamente ser para adequar estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, respeitando a individualidade de cada aluno e preferencialmente compensando as desigualdades em vez de as acentuar. Entendemos este processo como crucial na condução a aprendizagem dos alunos. Esta fase do processo é aquela que permite a entrada no novo ciclo, ou seja, é a garantia de continuidade do processo E-A.

Na nossa intervenção da prática letiva, foi-nos atribuída uma turma do 3º ciclo (7.º ano de escolaridade). Estrategicamente, optou-se por lecionar as aulas de forma partilhada com o colega estagiário, onde apesar da sua presença, este não tinha uma intervenção direta, apenas acompanhava e apoiava na gestão dos processos. Foi uma estratégia bem aceite por todos os elementos do núcleo de estágio e que, no nosso entendimento, deu mais confiança e consistência às aulas. Ao longo deste capítulo da prática letiva, iremos pormenorizar de uma forma mais detalhada e reflexiva a condução deste.

### **1.1.1. Enquadramento do Planeamento da Prática Letiva**

“Planeamento é um esforço sistemático e formal que visa estabelecer a direção a tomar para o alcance de uma situação desejada da maneira mais eficiente, eficaz e efetiva, com a melhor concentração de esforços e utilização de recursos”, (Reis & Silva, 2012, p.59).

Os programas de EF sistematizam uma proposta de desenvolvimento curricular centrando-se no valor educativo da atividade física. Este plano curricular estimula a criação em todas as escolas de condições materiais e pedagógicas para que cada aluno

possa usufruir dos benefícios da EF (PNEF, 2001). Uma análise cuidada do plano curricular vai permitir por um lado uma organização coerente na estrutura do processo E-A, e por outro garantir a qualidade de participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura (PNEF, 2011; Mesquita, 2011). Isto significa que a elaboração e construção de um bom plano de ação é a chave para o sucesso do processo E-A. Este permitirá conduzir e orientar o professor ao longo da sua intervenção letiva.

Contudo, o planeamento é revestido de grande complexidade e é minucioso, promovendo constantemente a reflexão, avaliação e decisão, “como é sabido, as situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e não se repetem”, isto conduz-nos a um maior controlo e organização (Bento, 2003). Numa primeira fase o docente deve efetuar uma avaliação inicial do processo. Isto vai permitir determinar o que quer fazer e como o vai fazer. Para que tudo isto seja cumprido é necessário definir um quadro de objetivos a alcançar. Estes objetivos devem considerar em primeira instância as capacidades dos alunos, assim como deve atender aos recursos materiais, espaciais disponíveis. Os objetivos devem ser exequíveis e os conteúdos de ensino devem ser gradativos. O docente deve estar munido de meios de controlo por forma a analisar o seu trajeto e permitindo uma análise do objetivo, se está ou não a ser alcançado. No caso deste não estar a ser alcançado, é pertinente que sejam efetuados os ajustes necessários.

Ao longo do processo de estágio, fomos constatando sucessivamente que a atuação do professor está sempre associada a um processo cíclico de planificações, realizações e análise/avaliações. Portanto, as aulas englobam um processo cíclico de planificações, desde o “plano (anual, periódico) – preparação das aulas – realização de aulas – análise e avaliação – plano, etc” (Bento, 2012). Estas tarefas por parte do professor, buscam as respostas importantes para o ensino, tal como menciona Gonçalves, (2015), “o que pretendemos que os alunos aprendam?; que estratégias iremos utilizar para que essa aprendizagem ocorra?; que recursos pretendemos utilizar?; como faremos o controlo da aprendizagem?”. Mesquita (2000), sobre este assunto refere que todo o planeamento ser eficaz tem de obedecer as três tarefas em prossecução: a) determinar o que fazer; b) escolher como o vai fazer; c) realizar o plano.

Durante o nosso ano letivo, foi necessário elaborar e recorrer a planos alternativo (“plano B”) na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, principalmente devido às condições físicas da escola (exposto pormenorizadamente no capítulo da Caracterização da Escola). Por diversas vezes, o plano B permitiu dar respostas a situações inesperadas e a realizar tarefas importantes para a aprendizagem dos alunos. Estas situações instantâneas, promovem sempre no professor estagiário momentos de inquietação e desconforto.

Assim, todos os processos mencionados, anteriormente, culminam na organização das unidades didáticas de ensino (UD). A forma como organizámos o processo E-A, teve como base o Modelo das Estruturas de Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990). O modelo de Vickers (1990), assenta sobre 3 fases distintas no processo de planificação: a primeira fase é a fase de análise, onde o docente analisa as matérias a serem lecionadas, o envolvimento onde ocorre as aulas e os alunos; a segunda fase inclui a tomada de decisão, os objetivos, exercícios e conteúdos; e, por fim, temos a fase da aplicabilidade do planeamento do professor, onde é possível encontrar os planos anuais, as UD’s, os planos de aula e os planos individuais de desenvolvimento.

## **1.2. Primeira fase: Análise**

### **1.2.1. Análise das Matérias de Ensino a Lecionar**

O planeamento inclui de forma importante a seleção das matérias de ensino a lecionar. De modo a termos uma linha orientadora neste processo recorreremos ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) de 3.º ciclo, bem como ao plano curricular delineado pelo Grupo de Educação Física da escola. A análise destes dois documentos (PNEF e o documento orientador da escola) possibilitou-nos estabelecer uma organização prática das aulas, incumbindo os conteúdos, a organização e os objetivos.

Respeitando a seleção de matérias que o PNEF recomenda para o 3.º ciclo, esta incorpora sete matérias nucleares, sendo que duas das categorizações presentes no programada devem pertencer à categoria A – Jogos Desportivos Coletivos (JDC). No nosso caso entendemos abordar no primeiro período os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI), nomeadamente: o Futebol, o Basquetebol e o Andebol. O programa faz

referência às competências que devem estar sujeitas à aprendizagem dos alunos, assim como, ao nível de cooperação entre alunos, conhecimento e execução das regras e oportunidade dos mesmos elaborarem o seu conhecimento tático-técnico com a supervisão do professor, como é referenciado no PNEF (2001). Neste sentido, foi construída a UD politemática de JDCI. Uma das características essenciais deste grupo taxonómico é a interdependência dos comportamentos dos jogadores, relativamente à relação existente com o adversário (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). Por este motivo, os JDCI não podem ser ensinados de uma forma analítica. É, portanto, necessário que o aluno tome decisões baseadas no comportamento do adversário. É neste “jogo” de leituras e decisões sobre o adversário que se desenrola os JDCI.

No primeiro período foram ainda incluídos, propositadamente, situações de desportos de combate. Estas situações foram projetadas para a parte inicial de cada aula, mas sobretudo, foram implementados nos ditos “planos B”. Todas estas situações, características dos desportos de combate, privilegiam o conhecimento do “eu”. Em concordância com Almada et al. (2008), estas situações proporcionam uma grande potencialidade na construção integral do aluno, onde este esgota o seu conhecimento na exploração do “eu”. Está também associado o conceito de morte simbólica, na elaboração e realização das atividades, demonstrando assim, os riscos e os benefícios da sua ação na decisão tomada no momento.

No segundo período, foram projetadas as matérias de ensino de Ginástica e Voleibol, organizadas por blocos. Torna-se importante referir que o Voleibol, à semelhança do Futebol, Basquetebol e Andebol, apresenta características predominantemente dos jogos desportivos coletivos. Porém, procuramos realizar a UD de Voleibol, com os mesmos moldes da primeira intervenção nos JDCI, baseando toda a leção “aprendendo o jogo jogando”. Na leção da Ginástica, esta teve um maior controlo na metodologia utilizada como liderança, utilizando um estilo de mais comando. Optou-se por este estilo como forma de manter a segurança da aula, prevenindo alguns riscos que estão associados à realização de elementos gímnicos mais perigosos.

No terceiro período lecionamos em forma de UD Politemática, o Atletismo, a Natação e a Dança. Nestas matérias de ensino, com predominância dos desportos individuais, o aluno concentra-se apenas na sua tarefa independentemente do adversário, ou seja, o

aluno procura centrar-se em atingir o seu limite, num conhecimento mais profundo do “eu”.

### **1.2.2. Análise do Envolvimento**

No processo de instrução, é necessário fazer-se uma análise a todos os meios escolares onde se desenvolve a prática letiva. Esta análise procura, então, orientar e organizar quais os meios e procedimentos a tomar, para atingir os objetivos traçados. A escola encontra-se munida de recursos materiais, recursos humanos e espaços físicos satisfatórios para a prática da EF. O levantamento desta informação, foi efetuado antes do início do ano letivo.

No nosso caso em particular, os recursos espaciais/instalações importantes para a EF, torna-se importante salientar que a escola tem um campo polidesportivo, onde contém uma área de quarenta metros por vinte, onde é possível desenvolverem-se algumas modalidades, nomeadamente o futebol; andebol; basquetebol; voleibol; ténis; atletismo; etc. As aulas são lecionadas em simultâneo com outra turma, no mesmo campo, o que à partida é um condicionamento para realizar a aula com 24 alunos num espaço de 20mx20m. Existe, ainda, um minicampo de voleibol e dois espaços/pátios que contém mesas de ténis de mesa. A escola tem um Ginásio, onde é possível lecionar as aulas de ginástica, dança, badminton. O Ginásio contempla as medidas de 25mx25m. Existe a biblioteca que também serve de recurso. A escola oferece ainda a possibilidade os alunos frequentarem a piscina que existe nas proximidades, mais concretamente as piscinas Olímpicas da Penteada.

Os materiais didáticos disponíveis na escola para a prática das atividades desportivas, estão enquadrados com os espaços específicos. A escola encontra-se munida de materiais suficientes e adequados à prática letiva. Para o caso de querermos explorar outras práticas desportivas menos recorrentes na escola, podemos recorrer às associações e até à criação de materiais recicláveis e adaptação de materiais didáticos.

### **1.2.3. Análise dos Alunos**

A análise dos alunos, é seguramente uma das fases mais importantes deste modelo, uma vez que os alunos estão no centro do processo E-A. A nossa leção teve como foco uma turma de 7.ºano, onde a média de idades rondava os 12 anos de idade. Esta turma

tem em média um nível de avaliação muito bom em todas as disciplinas e em EF esse nível também é atingido. No início do ano letivo, antes das aulas iniciarem, tivemos acesso a alguns destes dados. Esta informação permitiu deduzir que tipo de alunos a turma integrava. Portanto, conhecer os alunos que temos em mãos, para podermos determinar a planificação, organização e operacionalização de todo o processo, ao longo do ano letivo é determinante no processo E-A. Procurando que o ensino seguisse as linhas e metodologias de ensino mais rentáveis, estas necessitaram de um conhecimento mais profundo sobre os alunos, interpelando sobre os seus objetivos, interesses e motivações. Para uma maior e melhor orientação, elaboramos um questionário que procurou recolher informação pertinente dos alunos. Esta informação permitiu proceder à caracterização da turma e caracterização individual. Assumindo que o processo de avaliação deve ser elaborado de uma forma individualizada, procuramos então realizar uma avaliação diagnóstica que fosse passível de identificar as necessidades e níveis em que o aluno e a turma se encontravam, em cada matéria específica. Esta avaliação teve, também, em consideração o que é exigido segundo os objetivos do PNEF (2001).

A própria elaboração do plano incluiu momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No processo de avaliação diagnóstica, procuramos obter informação individualizada do aluno sobre o seu conhecimento e destrezas físicas, de uma forma sintética e procurado conhecer o conhecimento do aluno sobre a matéria de ensino em análise. Esta avaliação procura colocar os objetivos e planeamentos ao alcance do aluno, sendo uma forma consciente por parte do professor sobre os comportamentos a serem solicitados no aluno.

No nosso estágio, não nos foi possível efetuar uma avaliação inicial a todas as matérias de ensino, tal como desejávamos. Possivelmente, logo à “cabeça” teríamos uma “fotografia” mais completa das necessidades dos alunos, e aí poderíamos melhor adequar o número de aulas a dedicar a cada matéria de ensino. Todavia, as condições da escola, nomeadamente a dependência de instalações disponíveis para a nossa lecionação aquando desta avaliação inicial, limitou completamente as nossas intenções. Como alternativa, agrupamos as matérias em função da predominância dos comportamentos solicitados, e criámos momentos de avaliação inicial específicos para cada grupo taxonómico. Isto permitiu-nos trabalhar ao nível de cada período de uma forma mais focada. A partir desta análise, foi possível partir uma melhor distribuição dos conteúdos de cada grupo taxonómico, em função das necessidades dos alunos.

## **1.3. Segunda Fase: Decisões**

### **1.3.1. Decisões**

A EF é uma disciplina que engloba duas vertentes - teórica e prática, sendo que estas têm de andar de mãos dadas no processo de tomada de decisão. Em concordância, Bento (2012) refere que o ensino é um palco da realização de decisões tomadas e consciencializadas anteriormente pelos momentos de reflexão, de análise, e de avaliação. A tomada de decisão sobre a organização das matérias de ensino, os objetivos a alcançar, os critérios de avaliação a operacionalização das progressões a utilizar no processo E-A é da responsabilidade do professor (Mesquita, 2003). O professor como agente catalisador do processo E-A, tem de estar consciente da sua importância e das responsabilidades que o desempenho das suas funções acarreta. Esta tomada de consciência da importância da ação do professor foi sendo sedimentada com o decorrer do estágio. Inicialmente não tínhamos uma ideia clara do impacto da nossa ação enquanto professores.

Assumindo que a EF se desenvolve num meio em constante mutação, intervenção, relação professor-aluno e vice-versa, estas variáveis nem sempre poderão ser antecipadas. Estão constantemente assentes numa complexidade de incertezas inerentes à sua realização no momento de aula. Estas dificuldades colocam o professor em constante reflexão, adaptação e reajuste. Estes três parâmetros, mencionados anteriormente, desenvolvem a capacidade e competências no professor, no sentido em que poderão ajudar a superar e resolver problemas no imediato. Estes desafios emergiram deste o primeiro dia de aulas. A criação de planos alternativos (“plano B”), por exemplo, foi um desafio inevitável gerado, mas que contribuiu para a resolução de problemas do imediato. Assim, partindo desta experiência, compete ao professor, tomar a decisão de lecionar ou não a aula. Não descurando esta decisão, o professor deve assumir com convicção que o plano alternativo é sempre o mais coerente e certo, principalmente em situações adversas do tempo ou espaços, o que permite, também, contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos nas mais diferentes vertentes da disciplina. Colocamos em ação alguns muitos planos alternativos (Anexo XVIII), sendo que estes, algumas vezes, tiveram como recurso a biblioteca, ou, ainda, o Ginásio quando estava disponível. No espaço da biblioteca, colocou-se em prática momentos de exposição de informação teórica prevista como conteúdo programático, sendo útil para a

aprendizagem dos alunos. Nos momentos que se recorreu ao Ginásio procurou-se desenvolver outras atividades de componente prática e multidisciplinar.

### **1.3.2. Determinação da extensão dos conteúdos**

No nosso estágio, a lecionação das matérias de ensino correspondeu ao exigido pelo PNEF. Contudo, entendemos que o desenvolvimento da EF não se traduz apenas no exercitar, vai muito além disso. Com as situações criadas ao longo das aulas procuramos desenvolver não apenas as competências para jogar uma determinada modalidade, mas sim solicitar ao aluno um conjunto de comportamentos repletos de incertezas, de problematizações capazes de estimular a criatividade.

No primeiro período optamos por dar os JDCl, onde foram lecionados o Futebol, o Basquetebol e o Andebol. Também, foi sob estas disciplinas que desenvolvemos um estudo e uma intervenção na nossa prática letiva importante, sobre uma abordagem tática ao jogo. O modelo taxonómico pelo qual se caracteriza os JDCl, integra-se na taxonomia dos jogos desportivos coletivos. A nossa lecionação permitiu a criação de uma unidade didática politemática de JDCl. Este grupo de matérias é caracterizado sobre tudo pela simbiose de cooperação-oposição (Almada et al., 2008). Embora estes apresentem comportamentos técnicos diferenciados, assim como regras específicas, solicitam, ao mesmo tempo, os comportamentos de compreensão do jogo idênticos, ou sejam princípios transversais. No nosso entendimento, o modelo de abordagem tática ao jogo permite ao docente um desenvolvimento de atividades que poderá condicionar os jogos com vista a solicitar determinados comportamentos nos alunos (Malho, Oliveira, Gaspar, Freitas & Gouveia, 2017). Foi partindo do conceito de *transfer* e *solicitação* de comportamentos que delineamos a nossa unidade didática de JDCl. Ditamos uma metodologia que fomentava a compreensão do jogo segundo uma abordagem tática ao jogo, onde esta metodologia visa “aprender o jogo, jogando”. O modelo está alinhado com os princípios do modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU), compreensão tática do jogo, em situações de jogo reduzidos.

No primeiro período as aulas tiveram uma extensão de 31 blocos de 45min (composto por 12 aulas de 90min e 13 aulas de 45min), num total de 1665min de aulas (27h75min).

No segundo período, a nossa lecionação recaiu sobre UD's por blocos, onde lecionamos a Ginástica e o Voleibol. A elaboração desta UD também sofreu algumas implicações

pelos espaços que nos foram designados, segundo a rotatividade dos espaços imperada na escola. Assim, optamos inicialmente pela Ginástica, atendendo a que tínhamos o ginásio disponível para o efeito. Posteriormente seguiu-se uma nova rotatividade que nos conduziu novamente para o exterior (campo) onde terminamos o período com a prática do Voleibol.

No que respeita à Ginástica, esta foi lecionada assumindo a continuação de uma investigação aplicada no ano letivo 2015/2016 (Modelo da Educação Desportiva). Todavia, apesar do *continuum* da investigação, integrou-se novos elementos, contemplando no presente ano letivo o modelo tradicional de ensino, com cariz estilo de comando. Este estilo procurou orientar e organizar melhor a turma no que respeita às regras, normas e segurança que exige a disciplina de Ginástica. O estilo de comando “a partir de certa altura, são bem conhecidos de todos os intervenientes, com um ritmo controlado e uma centralização de tomada de decisão global” (Almada et al., 2008). Posteriormente, após a turma ter assemelhado e inculcido todos os procedimentos importantes para a aula e durante a execução da mesma, passamos ao estilo descoberta guiada. Este estilo procurou colocar o aluno perante determinados problemas e assumir-se como principal ator na resolução dos problemas, sempre mediante a supervisão do professor.

Dentro da Ginástica foram abordadas: Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos. A leção destas duas temáticas ocorreu em conjunto, onde foram criadas estações mistas (Solo e Aparelhos), procurando que os alunos desenvolvessem ao máximo as suas capacidades e competências, de forma individualizada. Ainda, ao longo desta UD de Ginástica, tivemos dois momentos de avaliação (avaliação diagnóstica e avaliação final). A Ginástica apresenta características predominantes dos Desportos Individuais. Nesta categoria, o aluno depende apenas de si e não envolve a interferência de outro na sua ação, o seu desempenho é independente e proporciona o conhecimento dos seus limites (Almada et al., 2008).

Esta disciplina teve a concretização de 22 aulas (7 aulas de 90min e 8 de 45min), num total de 990min de aula. A UD de Ginástica teve início em janeiro e finalizou-se no fim de fevereiro. Seguidamente iniciamos a leção de Voleibol, desenvolvendo uma UD com a mesma abordagem metodológica utilizada na UD de JDCI, ou seja, uma abordagem tática ao jogo. Procuramos ensinar “aprender o jogo, jogando”, através da compreensão tática. Após uma avaliação inicial, foram detetadas algumas problemas

táticos-técnicos, tais como: os alunos serem muito estáticos. Depois uma avaliação com o recurso a instrumentos desenvolvidos por Mesquita, a maioria dos alunos encontram-se no primeiro nível de aprendizagem, “jogo estático”. Posto isto, procuramos desenvolver exercícios de jogo que desenvolvessem competências e capacidades nos alunos por forma a superar este nível. O modelo desenvolvido está enquadrado com o TGfU, compreensão tática do jogo, em situações de jogos reduzidos, segundo o método *Smash Ball*.

A UD de Voleibol, teve então uma extensão de praticamente um mês de aulas, iniciamos a 1 de março e finalizamos a 3 de abril, com um total de 5 blocos de 90min e 4 blocos de 45min, perfazendo um total de 630min. Durante a UD de Voleibol, esta coincidiu com a atividade do dia do Voleibol, o que de certo modo enobreceu a UD.

No terceiro período, desenvolvemos uma UD Politemática, incorporando a Natação, Atletismo e Dança. A Natação e Atletismo caracterizam-se como Desportos Individuais, segundo a taxonomia de Almada e colaboradores (2008). O aluno procura concentrar-se em si próprio, independentemente do adversário. Permite um maior conhecimento do “eu” e permite a busca constante pelos seus limites.

O Atletismo, como matéria nuclear para a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento psicomotor, é uma modalidade que requer, por parte do professor, a criação de exercícios motivadores e que despertem o interesse pela modalidade. Atendendo a estes pressupostos, a UD de Atletismo, procurou desenvolver exercícios motivadores, em situação de atletismo jogado e, num cariz mais formal, procurou aproximar os alunos à realidade da modalidade. Ou seja, foi solicitado por diversas vezes aos alunos que estes interpretassem o contexto competitivo real do atletismo. Estrategicamente, utilizávamos diversas variáveis do mesmo exercício, onde se registou os tempos e medidas, tentando chamar à atenção para a realização em comparação com os colegas. Assumimos que com esta metodologia, conseguiríamos atribuir mais significado às atividades. Claramente, constatou-se que esta metodologia aumenta a motivação e decorrente o empenhamento motor.

Na Natação, concordando que a aprendizagem não deve incidir sob formas analíticas de ensino sem significado para o aluno, o professor deve ter o cuidado de propor atividades que sejam compatíveis com o nível de habilidade dos alunos, e assim, mediante os desafios, eles devem ser levados a obter sucessos durante todo processo de aprendizagem, sentindo-se competentes naquilo que fazem (Dias, 2007). Foi nesta

perspetiva que desenvolvemos exercícios que capacitassem e desenvolvessem adaptações nos alunos no meio aquático, nomeadamente as dimensões do equilíbrio, imersão, deslocamentos (propulsão) e respiração no meio aquático, através de atividades lúdicas.

A Dança, segundo Batalha (2004), é caracterizada como uma forma de Arte. A autora define, então, que acredita que nas “Artes em geral e especialmente na dança a origem das criações e emoções estéticas têm por base os aspectos neuro-biológicos” (Batalha, 2004). O mesmo autor reflete sobre Rudolf Laban, onde este autor procurou que todos pudessem desfrutar da dança, em especial na escola, conseguindo assegurar que a dança contivesse movimentos “locomotores ou não locomotores”, promovendo a criatividade, autonomia, expressão corporal. Assim, os principais domínios da dança são: “corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações”, desenvolvendo as bases essenciais para futuras experiências de novas e outras danças, (Batalha, 2004). Atendendo, aos domínios supramencionados, na UD de Dança, procurou-se que os alunos desenvolvessem uma coreografia de grupo. Esta coreografia, inspirada nos movimentos das modalidades desportivas, tinha como intenção desenvolver a autonomia, a criatividade, a expressão e ritmos interdisciplinares, todavia não foi realizada. Em alternativa, lecionou-se as danças sociais, com o auxílio de um instrutor de dança profissional, procurando dar maior ênfase aos passos elementares da dança com a ligação aos movimentos “locomotores e não locomotores”.

Importa sublinhar o que anteriormente já foi referenciado sobre os planos alternativos, que para além do plano estabelecido, quando o Ginásio se encontrava livre, foi possível colocar-se em prática, algumas situações de ensino previstas de Desportos de Combate. Sempre que possível, estas aulas procuraram colocar o aluno em situação lúdica de desportos de combate, operacionalizando situações críticas, colocando o aluno em situação de *morte simbólica* em confronto com os colegas. Foram utilizadas sobretudo situações jogadas em que se procurou conhecimento do “eu”, o teste de “confronto com situações críticas, por exemplo a *morte simbólica*, o permanente diálogo e contra diálogo com o adversário, que é determinante para todas as matérias de ensino.

### **1.3.3. Delineamento dos objetivos de aprendizagem**

Para que os objetivos fossem atingíveis, realizamos uma revisão da literatura recorrendo aos Programas Nacionais de Educação Física, aos Documentos da Escola EB23DEBC

e, ainda, aos objetivos delineados pela Direção de Turma. Com o intuito de alcançar os objetivos transversais a todos os alunos em geral, é pertinente traçar outros objetivos específicos à EF. Segundo o PNEF existem objetivos transversais a todas as modalidades, tais como: relacionamento com os colegas; respeito pelas diferentes opiniões; cooperação; espírito de iniciativa; responsabilidade; desenvolvimento de opinião crítica; superação, autonomia e criatividade. Ainda segundo o PNEF, procuramos considerar os objetivos formativos das atividades lecionadas e diferenciando-os dos operacionais. Sendo que o principal agente do processo é o Aluno, tivemos em consideração através de uma avaliação diagnóstica, o seu nível de conhecimentos e da performance em cada modalidade. A nossa estratégia passou por elaborar grupos homogêneos por níveis de competências e, por conseguinte, criar situações metodológicas mais individualizadas (PNEF, 2001). Assim, ao longo das aulas, segundo os objetivos traçados por cada plano, existiu uma seleção prévia e criação de variáveis de forma estratégica a estimular certos princípios, tais como: coesão, cooperação, responsabilidade, criatividade e autonomia no seio do grupo.

#### **1.3.4. Elementos de avaliação**

O professor assume a função de avaliador, sendo uma ferramenta do seu processo de reflexão e condução de todo o processo de E-A. A sua “reflexão e controlo de todo o processo no sentido de melhorar a sua intervenção”, não deve perder de vista o seu principal interessado que é o aluno, notando a prestação do aluno (Mesquita, 2005). No nosso entendimento, a avaliação assume um papel importantíssimo no processo de E-A, sendo que se apresenta como uma grande responsabilidade para o professor. Esta foi com certeza umas das tarefas mais difíceis na realização do estágio. As nossas principais dúvidas recaíam sobre questões muito simples: “o que é avaliar; porquê avaliar; o que avaliar; quando avaliar; como avaliar; quem avalia; quem é o avaliado”. Estas questões são também assinaladas por Rosado Rosado, Dias e Silva (2002), como sendo o ponto essenciais no processo E-A.

Por forma a responder a algumas questões básicas iniciais sobre avaliação, foram recolhidas algumas informações na reunião com o Conselho Pedagógico e em sincronização com o Conselho de Turma. Estes órgãos circunscreveram alguns domínios de avaliação, onde constam os seguintes 2 domínios fundamentais: 1.º domínio - Atitudes e Valores, que englobam a Responsabilidade (Assiduidade,

Pontualidade; Cumprimento de Tarefas; Cumprimento de Normas; Material necessário à Disciplina); Autonomia (Superação e Espírito de Iniciativa); Intervenção (Intervenção adequada e Respeito); Sociabilidade (Relacionamento e Solidariedade), estes parâmetros contabilizam 20% da nota final; 2.º domínio - Conhecimentos (Motor e Cognitivo), estes contabilizam um total de 80% da nota final, onde o conhecimento motor tem uma maior percentagem 60% (Anexo I). Estes são os parâmetros de avaliação transversais a todas as disciplinas, embora o parâmetro Motor dos Conhecimentos seja adaptado à EF. Embora tenhamos que seguir o protocolado pela Instituição, entendemos que, e em concordância com Gronlund (1974), compete ao professor, desenvolver as suas diretrizes para avaliação dos alunos, ou seja, “deve tomar as decisões e combinar os diversos elementos do desempenho do aluno em uma única nota.

Ao longo das UD's desenvolvidas durante o ano letivo, procuramos elaborar parâmetros de avaliação formativa correspondentes a cada disciplina, tendo criando tabelas no programa Excel para esse efeito. Estes registos de avaliação foram baseados na literatura revista sobre o ensino das matérias de ensino, mas sempre conectados com o carácter autêntico dos contextos e respeitando sempre o princípio da individualidade. Este processo de avaliação permitiu-nos ainda orientar a aprendizagem durante o processo de E-A, sendo utilizado para garantir a orientação do professor, verificando assim, se os objetivos gerais e específicos estavam a ser atingidos. De acordo com Prudente (2014), partilhamos a ideia de que a essência da avaliação passa pela condução do “processo pedagógico e a intervenção do docente de modo a garantir que todos tenham sucesso na aprendizagem.

#### **1.3.4.1. Avaliação diagnóstica**

Segundo Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira & Gouveia (2014), a avaliação diagnóstica é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino. Tudo o que é decidido para a turma, tem como base a avaliação diagnóstica em cada turma, sendo que o plano de turma nesta matéria será da responsabilidade do professor da turma (Rosado, 1998).

Para o êxito deste processo de avaliação diagnóstica, procedemos à elaboração de fichas de registo com adaptações de autores especialistas na matéria e, ainda, à gravação das

aulas de modo a serem mais pormenorizados na observação dos alunos, registando os seus desempenhos em situação de jogo. Foram atendidos os objetivos programáticos segundo o PNEF, procurando considerar os objetivos específicos de cada modalidade. Assim, visto que a EF é repleta de diversidade de modalidades, é importante avaliar esta diversidade específica das modalidades, assim como, é necessário segundo Rosado et al. (2002) a exigência da “construção de (pontualmente, a adoção e a adaptação) de instrumentos de avaliação específicos para cada matéria de ensino.

Na avaliação diagnóstica dos JDCI (Futebol, Basquetebol e Andebol), optámos por elaborar uma ficha de registo baseada no modelo de ensino TGfU, procurando observar os seus comportamentos táticos em jogo (Anexo II). Após efetuada a análise diagnóstica procurámos desenvolver grupos por níveis de compreensão do jogo. Sucedeu-se, também, uma simbiose com os critérios de Garganta (1985), onde permitiu ajustar aos domínios de jogo: Jogo Espontâneo; Jogo Intencional.

Para a realização da avaliação diagnóstica dos JDCI, criamos situações de jogos reduzidos de 5x5, num campo de 20x20 metros de área de jogo, tendo como objetivo a compreensão e comportamento em jogo de uma forma individualizada em situação de jogo. Procedeu-se a gravação desta avaliação diagnóstica o que facilitou a observação e análise final da avaliação diagnóstica.

Relativamente ao 2.º período, lecionamos por blocos as matérias de Ginástica (solo e aparelhos) e Voleibol. Iniciando-se com a Ginástica num primeiro bloco, concretizamos a avaliação diagnóstica através do que está programado no PNEF e aos critérios analíticos de autores conceituados, onde recorreremos ao vídeo para melhor análise e individualização da avaliação. Foram elaboradas fichas de registo e a criação de tabelas Excel para o registo da performance dos alunos, o que permitiu posteriormente agrupar os alunos por níveis.

Na realização da avaliação efetuamos estações e em circuito com elementos de solo e aparelhos, atendendo aos elementos propostos segundo os objetivos do PNEF. Na Ginástica de solo os elementos basearam-se em: rolamento à frente; rolamento à retaguarda; apoio facial invertido; ponte; avião; roda; espargata (Anexo III). Nos elementos gímnicos de aparelhos os alunos realizaram saltos no mini trampolin (carpa, engrupado, vela, pirueta e saltos de mãos no plinto). Realizaram-se filmagens, o que é sem dúvida um elemento útil para fornecer melhores dados de análise sobre cada aluno.

Consecutivamente, lecionamos o Voleibol. Durante a avaliação diagnóstica, recorreremos ao que é defendido por Mesquita (1997), onde os elementos de observação recaem sobre as dinâmicas coletivas, ataque e defesa, e serviço/receção (Anexo IV). Novamente procedemos à filmagem da aula de avaliação diagnóstica. Esta metodologia permitiu-nos colocar os alunos segundo os seus níveis de jogo: jogo estático; o nível anárquico e jogo de consecução rudimentar dos 3 toques. As fichas de registo tiveram como base a autora Mesquita (1997).

No terceiro período, voltamos a construir uma UD Politemática, constituída pela seguinte ordem: Atletismo; Natação e Dança. No Atletismo, examinamos alguns comportamentos técnicos mais básicos do atletismo para exercer e elaborar a ficha de AD, (Anexo V). Na Natação procedemos a uma avaliação diagnóstica baseada nos princípios fundamentais básicos da adaptação ao meio aquático, como: Equilíbrio; Imersão, Respiração; Propulsão; Coordenação de Membros Superiores/Inferiores (Anexo VI). Contemplamos, ainda, na avaliação inicial a questão fundamental, “quem sabe e não sabe nadar”. Após a decorrente avaliação procedemos a criação de grupos por níveis de adaptação ao meio aquático.

Na Dança, a avaliação diagnóstica, procurou corresponder aos parâmetros de avaliação global da autora Batalha (2004), com adaptações, onde foi procurado observar como avaliação diagnóstica: a expressão corporal; utilização do espaço; ritmo; expressão e criatividade, (Anexo VII). Através de um instrutor convidado com conhecimentos dança, foram realizadas danças sociais em grupo, que nos permitiu fazer a avaliação. Também recorreremos a filmagens o que nos facilitou a análise individual.

Relativamente à aptidão física dos alunos, a avaliação inicial decorreu com a ajuda da bateria Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender/Intervir/Transformar (EFERAM-CIT), que é baseada em baterias como a FITNESSGRAM & EUROFIT. Esta avaliação inicial teve início logo nas primeiras semanas de aulas, procurando uma avaliação da aptidão física, no qual incluiu: a composição corporal; a aptidão cardiorrespiratória, a força, a resistência muscular, a velocidade e a flexibilidade (Anexo IX).

### **1.3.4.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa é o meio pelo qual o professor acompanha a progressão do aluno. Este momento de avaliação decorre de uma reflexão sistemática do professor sobre a prestação do aluno em relação aos objetivos delineados. Ao final de cada aula, é importante refletir sobre aquilo que aconteceu e fazer registos organizados dessas reflexões. Ribeiro (1997) refere que os momentos de avaliação formativa ressaltam naturalmente no final de cada pequena sub-unidade, antes de avançar para a sub-unidade seguinte. Este momento de avaliação permite perceber se os objetivos delineados estão ou não a ser atingidos. No caso de não estarem a ser atingidos, é necessário perceber as dificuldades e adaptar os próximos planos para auxiliar os alunos no concretizar as tarefas com êxito. É por isso que Ribeiro (1997) caracteriza a avaliação formativa como o momento em que se pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Do nosso ponto de vista, é um dos momentos mais importantes do processo E-A. Encontra-se incorporado nesta avaliação formativa as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, sendo que esta avaliação por sessão poderá ser um somatório para a nota final individualizada. Contudo, devido às dimensões elevadas das turmas, não se consegue fazer estas avaliações a todos os alunos dos alunos que se pretende observar por aula.

No nosso caso, entendemos a avaliação formativa como um instrumento de regulação das UD's. Sobre este assunto, Pacheco, (1995), refere que este tipo de avaliação destina-se a informar o aluno, ao seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do curriculum. Atendendo a que estes dados devem ser registados após cada sessão, foi necessário a criação de uma folha de registo própria, onde no nosso caso incluía: a cooperação; o empenhamento na aula; as questões aula; os comportamentos adequados à aula; os objetivos da aula e os aspetos tático-técnicos respetivos de cada modalidade. Associado, ainda, ao registo diário, inclui-se também o controlo da assiduidade, pontualidade e realização de trabalhos (casa, grupo e individual). Para aqueles alunos que na eventualidade não podiam realizar a aula, era lhes entregue uma folha para refletirem sobre os exercícios e compreensão dos mesmos. Pacheco citando Rosado et al. (2002), esclarece que a avaliação formativa tem um propósito de superar as limitações da avaliação

quantitativa, o facto é que ambas são necessárias, ora completando-se, ora contribuindo para a facilitação e enriquecimento do percurso de aprendizagem dos alunos. Na avaliação formativa era fornecida uma nota individual a cada aluno, com uma escala de apreciação de 0 a 5.

#### **1.3.4.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa tem como objetivo avaliar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo (Ribeiro, 1997). Para que a avaliação sumativa seja coerente e ajustada ao aluno, é necessário que esta seja alinhada com os objetivos traçados na fase de planeamento. O mesmo autor refere ainda que os alunos devem ser avaliados pelos objetivos que atingiram e por toda a interação envolvente durante o decorrer da UD. No nosso caso, procurámos respeitar aqueles que eram os objetivos delineados inicialmente definidos na avaliação diagnóstica, bem como os objetivos gerais da turma para o ciclo de ensino. A principal preocupação e possivelmente a maior dificuldade foi avaliar a evolução dos alunos ao nível da consolidação das matérias tendo como referência estes dois conjuntos de objetivos. Na realização da componente prática da avaliação, para além daquilo, que os alunos realizavam ao longo das aulas, foi tido em conta a avaliação de cada UD, nas suas matérias específicas. Atendendo, à especificidade das matérias lecionadas, nos JDCI por exemplo, optámos por avaliar as competências adquiridas através de situações de jogo reduzido. Isto porque é mais ajustado, visto que os alunos estiveram sempre inseridos em contexto de jogos reduzidos e procurou-se que os alunos compreendessem o jogo pela compreensão tática do jogo. Esta sem dúvida foi a estratégia mais concertada para demonstrarem as suas aprendizagens ao nível da compreensão e comportamentos em jogo.

No caso da ginástica de aparelhos, o desafio foi que cada aluno apresenta-se a sua sequencia gímnica de solo e aparelhos. Concluímos que esta metodologia de avaliação revelou-se uma agradável surpresa, onde individualmente foram apresentadas sequências muito criativas e avaliadas numa componente técnica. Já no voleibol, procurou-se avaliar da mesma forma que os JDCI, pela compreensão do jogo e pelas suas dinâmicas do jogo. No atletismo, natação e dança não concluímos o processo de avaliação, isto porque o processo de prática de estágio findou antes do fim do ano letivo (conforme o regulamento de estágio). A análise final, ou melhor a avaliação final,

associa-se à avaliação formativa, contabilizada quer periodicamente, quer no fim do ano, traduzida por forma quantitativa. (Anexo I)

#### **1.3.4.4. Momentos de avaliação**

A turma obedeceu a momentos de avaliação, desenvolvidos ao longo do ano letivo. No final de cada período letivo, procedíamos a testes teóricos de escolha múltipla e testes de respostas aberta para a avaliação da componente cognitiva. Além, destes momentos acresce os trabalhos de grupo, relatórios e questões aula. Cada uma destas ocasiões de avaliação contribuíram para o fundamento da nota final. Na nossa perspetiva, e em concordância com Bento (2003), a avaliação deve estender-se por todo o ano letivo, em vários momentos, onde se realça a importância da análise e avaliação do ensino

Além da avaliação dos alunos, é necessário que haja um controlo e avaliação dos próprios resultados pedagógicos do professor (Bento, 2003). Esse é um processo fundamental para a evolução da prática pedagógica. Há que destacar que em todos os momentos de avaliação, quer sejam da parte do aluno, quer sejam da parte do professor, devemos considerar que a avaliação não deve ser encarada com um fim em si mesmo, mas como um meio (Neves & Ferreira, 2015).

#### **1.3.5. Estabelecer progressões no processo Ensino-Aprendizagem**

Na intervenção pedagógica, onde este processo de E-A exige uma constante adaptação e progressão ao longo de cada UD, é o docente quem define o planeamento. Segundo Bento (2003), citado por Fernandes (2015), existem princípios pedagógicos-didáticos gerais importantíssimas na operacionalização das aulas: Estimar criteriosamente o tempo de aula, ou seja, rentabilizar ao máximo o tempo para a tarefa; Integrar todos os alunos, atendendo às suas diferenças de capacidades; Contribuir para a formação individual (valores e atitudes); Respeitar as normas programáticas da EF; Supervisionar o processo desde o início, meio e fim, efetuando avaliações sucessivas; Desenvolver uma rica em diversidade de modelos.

Procurando que o aluno assuma um papel central no processo, o professor então não pode guiar todos da mesma forma. Segundo a afirmação de Bento (2014), os alunos não reagem da mesma maneira às receitas do professor, todos os alunos são diferentes. O autor referencia, ainda, que “não existe pura e simplesmente apenas uma teoria, também não existe apenas uma prática. Ambas, teoria e prática, apenas muito relativamente são

suscetíveis de generalização” (Bento, 2014). Isto é, muitas vezes, a teoria apresenta uma maneira de “fazer”, mas na prática não é possível, pela diversidade de alunos que temos e pelas condições materiais que dispomos e/ou ausência delas. Desta forma o professor deve adequar as tarefas ao nível das capacidades dos alunos. As progressões dos conteúdos estão sempre inter-dependentes e intra-dependentes de todos os agentes envolvidos no processo E-A.

Como professores estagiários, onde estávamos pela primeira vez em contato com a realidade, deparamo-nos muitas vezes com grandes dificuldades. As dificuldades, além dos processos de avaliação, foram sobretudo na preparação e adequação dos momentos de aprendizagem. A nossa convenção era que estes fossem significativos, motivantes, enriquecedores e individualizados. Foi um desafio constante. Todas as decisões tomadas durante a intervenção foram debatidas em reunião com os professores orientadores e entre os estudantes professores estagiários, sem nunca descurar o principal foco, as necessidades dos alunos. Estamos em total concordância com Araújo (1994), quando este afirma que ser professor subentende um constante interesse pela inovação científica, pedagógica e cultural e a recusa permanente de atitudes seguidistas ou subservientes. Este foi o nosso desafio de todos os dias.

### **1.3.5.1. Estratégias Pedagógicas**

Toda a complexidade e novidade em que está envolvido o EP, desenvolve no professor uma responsabilidade de desenvolver estratégias constantemente diversificadas, o que resulta em várias formas de atuação do professor. Esta atuação tem como principal estratégia a motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem.

Uma das estratégias utilizadas em cada UD passou pela concretização de uma avaliação diagnóstica baseada nas matérias que iríamos lecionar e em concordância com as indicações do PNEF. A principal dificuldade que tivemos neste momento foi o que observar e como observar. Adicionalmente, a incerteza relativamente aos equipamentos e espaços disponíveis ainda complexificava mais este processo. Em todo o caso, tentámos partir dos objetivos colocados pelo PNEF, e a partir daí, criar ou adaptar fichas de registo diagnóstico, com base em autores especialistas em para cada UD. A título de exemplo, nos JDCI, e em articulação com as recomendações do modelo de ensino TGfU, a avaliação da performance em jogo foi avaliada através do instrumento *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI; Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998). O

GPAI avalia comportamentos que demonstram a habilidade para resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (*skills*).

Uma outra dificuldade que nos deparamos no EP foi a disponibilização do material desportivo gerido pelo funcionário destacado. Uma situação tão simples, limitava toda a nossa estratégia de organização e gestão da aula. Como resultado, diminuição do tempo efetivo de aula e como consequência o empenhamento motor. Este problema é recorrente, e muito mais complexo do que podemos descrever. Uma das estratégias usadas, foi responsabilizar os alunos, definido na aula anterior, por procurar o funcionário, antes da aula, de modo a ter a chaves da arrecadação. Assim em sistema rotativo fomos tentando minimizar estes atrasos iniciais.

Como todo o processo de EP depende de uma cadeia complexa de tomadas de decisões, antecipadas, na hora e posteriormente, no desenrolar das aulas, estas procuravam ir ao encontro do planeamento inicial. Deste modo, procuraremos explicar as estratégias utilizadas no desenvolvimento do processo da prática letiva referente ao ensino nos JDC-I, na Ginástica, no Voleibol, no Atletismo, na Adaptação ao Meio Aquático e na Dança.

Na realização da UD de JDCI, as estratégias foram articuladas com abordagem tática ao ensino do jogo, no qual se integra o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding*. Este UD integrou as matérias de ensino de Futebol, Basquetebol e Andebol, caracterizadas pelos seus princípios táticos de jogo e as suas dinâmicas, onde podemos efetuar *transfer* de princípios táticos na sua compreensão do jogo. Não lecionamos o voleibol nesta UD de JDCI, por estarmos perante modalidades “terreno de jogo comum”, numa relação de cooperação-oposição e tomada de decisão.

Os JDCI ostentam princípios táticos comuns e “os jogadores têm de decidir quando passar, rematar, ou movimentar-se com a bola e decidir quando, onde, e como se movimentar quando não têm a bola (Bayern, 1994; Mitchell et al., 2013). De forma estratégica utilizamos o modelo TGfU de Bunker e Thorpe (1982). Através deste modelo de compreensão do jogo, integra-se na componente tática os *skills*, enfatizando o tempo apropriado para a prática dos *skills* e a sua aplicação dentro de um contexto tático de jogo (Bunker & Thorpe, 1982).

Para o cumprimento do planeamento inicial, adotamos algumas estratégias, onde em situação de experimentação e correção da estratégia, optamos por iniciar a UD, com jogos reduzidos. Iniciámos com situação de jogo 1x1, 2x1, 2x2, 2x2+Joker, cruzando os princípios táticos dos jogos, o que ajuda a resolver e a assemelhar situações táticas. Procurando-se, ao mesmo tempo, colocar os alunos em situações mais próximas da realidade, isto é, cooperação-oposição, conjuntamente com a tomada de decisão em jogos reduzidos e ainda juntar os princípios defensivos (contenção, recuperação e coberturas) e ofensivos (mobilidade, penetração e cobertura).

No 2.º período do EP, realizámos outras UD's, mas neste momento organizadas por blocos. Dividimos em dois momentos devido à rotação dos espaços. Numa primeira parte realizamos a Ginástica, na qual o espaço e tempo de aula era unicamente da responsabilidade do professor, o que permite ter maior controlo de organização e gestão do espaço e materiais. Como, também, permite aumentar os tempos efetivos de aula e empenhamento motor dos alunos. Ainda assim, para aumentar o tempo efetivo de aula e empenhamento motor dos alunos, foi necessário criar estratégias de organização do material, visto que na Ginástica exige a montagem e desmontagem de aparelhos. Para o êxito desta operação, os alunos eram organizados já no início da aula, através de um mapa previamente elaborado, para no fim da aula cumprirem com as suas tarefas e reorganizarem os materiais (Anexo VIII). O estilo de ensino comando foi uma estratégia, de igual modo, importante para o início da lecionação das aulas. Isto, porque a modalidade exige um maior rigor e segurança.

Com o tempo, fomos responsabilizando e sensibilizando os alunos, através do ensino das ajudas da ginástica. Tentámos potenciar um estilo de ensino de descoberta guiada com o devido acompanhamento do professor. Esta estratégia permitiu que os alunos procurarem-se elaborar uma sequência final de forma autónoma e criativa, de todo o trabalho desenvolvido, englobando elementos gímnicos de ligação, ginástica de solo e de aparelhos. Permitiu também libertar o professor para outro tipo de tarefas organizativas, bem como de apoio individual a situações específicas.

Durante a prática de Ginástica, foram criados exercícios em circuito e em estações, sendo que a criação de grupos por estação obedeceu à avaliação inicial. A pluridisciplinaridade em que está envolta a ginástica, promove juntos dos alunos uma

grande variedade de formas e coloca os alunos em situações únicas, gerando no aluno um trabalho de multilateralidade psicomotora, desenvolvendo destrezas físicas.

Após a finalização da Ginástica, realizamos a UD de Voleibol, onde procuramos utilizar a mesma estratégia já anteriormente referenciada nos JDCI, no que respeita à metodologia de ensino. Embora esta modalidade não pertença aos JDCI, no nosso entendimento, é predominantemente caracterizada como sendo um JDC. Assim, nas unidades de ensino, recorreremos às estratégias baseadas nos jogos reduzidos, onde incorporam toda a essência da aprendizagem do jogo. A estratégia que utilizamos para o ensino do Voleibol, passou também pela implementação do *smash ball*. Segundo Weineck (2002), o treino com exercícios que estejam circundados em situação de jogo é mais rico e mais motivador para os alunos. Foi esta a nossa constatação no dia a dia de aulas. O jogo permitiu aos alunos posicionarem-se no centro do processo de EA, responsabiliza-os pelas suas ações e decisões em jogo. Aprendendo o jogo jogando, abrange as dinâmicas do jogo e exige grande empenhamento motor.

No 3.º período letivo, elaborámos uma UD Politémica que agrupou o Atletismo, a Natação (adaptação ao meio aquático) e a Dança. Para estas três modalidades, tivemos de criar estratégias de progressão de conteúdos diferentes. O Atletismo foi sem dúvida a modalidade que necessitava de maior organização de materiais específicos para a aula. Nesta matéria de ensino, destaca-se três técnicas fundamentais: correr; saltar e lançar. Não foi possível abordar todas as técnicas de atletismo porque o tempo de que disponhamos para a aula eram 45 min. Uma vez que o Atletismo e a Dança, tinham espaço apenas nos blocos de 45 min, porque os de 90min estavam definidos para a Natação, tiveram de ser dados de forma alternada no mesmo horário, isto porque a rotação do espaço que disponhamos permitia irmos ao ginásio e ao campo. Na operacionalização da Dança, a nossa estratégia de progressão inicialmente procurava que os alunos fossem os grandes pioneiros da aula, isto é, os alunos iam desenhar a sua própria coreografia com ligação interdisciplinar. Após a primeira aula de dança, refletimos e o tempo que tínhamos para abordar a dança não era suficiente para manter a estratégia inicial. Assim, optámos por uma estratégia alternativa, sendo que recorreremos a um instrutor com experiência na Dança Social. O instrutor dinamizou duas aulas de dança, com os passos básicos e uma pequena coreografia das danças sociais. Esta estratégia permitiu que os alunos, tivessem o contato e uma aprendizagem mais “rápida” da expressão e ritmo. Ao nível da Natação, nas estratégias de avanço dos conteúdos,

após a análise da avaliação diagnóstica, optámos pelos princípios básicos da natação. O modelo de atuação passou por proporcionar atividades de adaptação ao meio aquático, onde os alunos, realizavam equilíbrios, propulsão, respiração e imersão. Estes princípios foram detetados na observação da avaliação diagnóstica e foram priorizados por jogos lúdicos. O que não desvirtuou as necessidades da turma e do aluno. Esta modalidade realizou-se fora da escola, o que foi necessário elaborar uma declaração, para o conhecimento dos encarregados de educação e que esclarecia que os alunos iriam apresentar-se na piscina na hora normal de aula. Isto permitiu maior tempo efetivo de aula e também empenhamento motor dos alunos. Os materiais didáticos eram disponibilizados pelo espaço e alguns outros materiais elaborados pelos professores estagiários, o que promoveu nos alunos motivação e empenhamento extra.

Uma outra estratégia ligada ao processo de E-A ao longo do ano letivo, esteve relacionada com os alunos que não realizavam a aula. A estes alunos era solicitado um relatório ou uma ficha reflexão sobre a aula e, ainda, contribuía com ajudas na organização dos materiais (Anexo X).

## **1.4. Fase: Aplicações**

### **1.4.1. Operacionalização do Planeamento**

Depois de analisadas as condições sobre a matéria de ensino, recursos pedagógicos e alunos, bem como decisões sobre as condições de realização do plano pedagógico (i.e., organização das matérias de ensino, objetivos a alcançar, critérios de avaliação e progressões de ensino) é necessário executar o plano de ação. As fases das aplicações compreendem os planos anuais, planos de UD e planos de aula.

### **1.4.2. Plano Anual**

O plano anual procura a distribuição de matérias ao longo do ano letivo, edifica o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, apresentando o essencial, fundamentado nas indicações programáticas, apoiadas numa análise da situação em cada turma, (Bento, 2003). As escolhas das matérias para a EF, foram cuidadosamente analisadas segundo as linhas orientadoras do PNEF e, ainda, no âmbito do planeamento a médio prazo, seguiu-se as planificações do grupo disciplinar da escola. Foi neste

quadro que o plano anual foi ostentado para o ano letivo (Anexo XI). No entanto, o plano foi sofrendo algumas alterações devido a incongruências externas. Os condicionalismos são um fenómeno a que, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro está sujeita, devido aos fatores climáticos e às limitações dos espaços desportivos. Os espaços e o clima foram um fator que contribuiu para a alteração de muitos planos, isto porque, a escola tem na maioria espaços descobertos bem como poucos espaços adequados para a prática desportiva. No nosso plano anual constavam inicialmente as matérias JDCI, Ginástica, Voleibol, Desportos de Raquetes, Natação, mas devido à condicionante da rotação das instalações, tivemos de alterar e adaptar o plano inicial. Do nosso ponto de vista foi positivo para os alunos, uma vez que permitiu incluir matérias importantíssimas no processo E-A que inicialmente não estavam previstas pelo grupo, tais como o Atletismo e a Dança.

### **1.4.3. Planos da Unidade Didática**

A preparação da UD, tem como princípio apresentar as etapas de forma esclarecedora que se pretende levar a cabo no processo de E-A. Deste ponto de vista, e em concordância com Bento (2003) as UD's são fundamentais e integrais, para os professores e alunos, pois orientam toda a aprendizagem de ambos. As UD's podem ser caracterizadas como planos a médio prazo, onde a sua duração pode ser variável. Isto vai depender do que é idealizado como objetivo inicial. Segundo Bento (2003), os objetivos das UD são alcançados gradualmente com o avançar nas diferentes matérias de ensino. Seguindo a ideia deste mesmo autor, então os objetivos são das etapas mais importantes do plano, o que permite a orientação de todo o processo de E-A. Olhando para os objetivos de uma forma mais minuciosa, estes colocam o professor num ciclo de adaptabilidade e plasticidade, ou seja, o professor tem de estar preparado para alterar e ajustar o plano quando necessário.

Na construção da UD, sustentámos a nossa conceção no modelo de Vickers (1990), antevendo as 3 fases do Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC): primeira fase - análise; segunda fase – decisões; e a terceira fase - aplicação. A primeira fase da análise é concebida pela caracterização das modalidades, pelos objetivos delineados para o ensino, com a prudência dos comportamentos solicitados, que englobam as características operacionais e as características formais. Encontra-se, ainda, agregada a esta fase, o envolvimento, ou seja, as condições físicas (espaços e materiais) que a

escola dispõe. Anexado a esta fase temos a análise dos alunos, sobre as suas características pessoais e o número de alunos na turma. Aqui, o professor assegura a avaliação diagnóstica, com preparação prévia, o que permite ajustar o plano às capacidades dos alunos. Na segunda fase, as decisões, o professor toma a responsabilidade de prever a sequência, o prolongamento da matéria e a definição dos objetivos examinados segundo as linhas programáticas. Estes três parâmetros mencionados, podem suscitar alterações sempre de acordo com os níveis dos alunos e com as avaliações feitas durante o processo. A fase da aplicação do plano da UD, passa pela produção de planos de aula, onde estarão expostos os micro objetivos e micro conteúdos, que no somatório final incluirão o resultado final da UD.

#### **1.4.4. Plano de Aula**

O plano de aula (Anexo XIX), traduz-se no momento da realização de toda a programação e conceção elaborada no planeamento da UD. “Antes de entrar na aula o professor tem já um projecto de forma com ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais” (Bento, 2003). É neste momento que o professor colocará toda a sua competência pedagógica, o conhecimento da situação da turma e saber específico da modalidade. O plano pauta-se pela introdução (início), parte principal (fundamental) e fim. Estes três momentos revelados, são importantes no desenvolvimento da aula (Anexo XIX). Contudo, o professor deve escolher a melhor metodologia para que os alunos obtenham o êxito pretendido. O professor está em confronto constante com as suas escolhas e decisões, sendo conduzido para uma reflexão diária sobre os processos idealizados e os processos da turma. Terá de estar consciente das exigências da EF, o que esta exige e que o papel do professor desencadeia a disciplina e autonomia dos alunos. Segundo Bento (2003), este plano é unidade de desenvolvimento corporal, de aquisição de habilidades motoras e desportivas e de formação de atitudes, convicções e comportamentos dos alunos.

### **1.5. Assistência às Aulas**

#### **1.5.1. Introdução**

A assistência às aulas é uma das atividades previstas nas linhas programáticas das atividades e avaliação, incluída no grande capítulo prática letiva. Nesta atividade estão

previstas 20 observações a colegas diferentes com expressão num relatório final. Este conjunto de observações deve incluir também as avaliações efetuadas à turma do 2º ciclo, que deverá acontecer antes de cada "bloco" de aulas lecionadas pelo estagiário.

Segundo Reis (2011), a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. Durante o processo de estágio tentámos que este fosse um momento mudança de atitude do professor observado nos seus processos pedagógicos. Atendendo a que estamos num processo de estágio de iniciação à prática docente, a observação procurou fomentar a reflexão, adaptação, solicitando ao professor estagiário competências para o futuro, na sua área profissional (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998).

Durante as aulas, optamos por observar várias aulas numa fase inicial, não recorrendo a fichas de observação estruturadas. O objetivo era fazer um registo anedótico dos comportamentos do colega estudante professor estagiário que permitiu uma progressão nas suas competências pessoais como profissional da área de EF. Segundo Reis (2011) existem preocupações que foram levantadas pela supervisão e que podemos fazer um *transfer* para este momento, nomeadamente: “as observações realizadas permitirão (quantitativa e qualitativamente) a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado? As práticas do professor observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?”.

Todo o trabalho desenvolveu-se no âmbito da observação, indo ao encontro do que é procurado observar entre os estagiários e atendendo às chamadas de atenção apontadas pelos professores experientes (professores cooperantes). Do mesmo modo, procurou-se respeitar os seguintes parâmetros de ação: “estruturação da aula”; “comunicação”; “organização e gestão da aula” e “empenhamento motor específico”.

### **1.5.2. Importância da observação para a melhoria da prática pedagógica**

A importância deste trabalho de observação passa por dar a conhecer aos docentes estagiários algumas limitações, erros e melhorias a serem previstas no futuro, visando a evolução do processo pedagógico. Assim, no âmbito do EP é necessário adquirir ferramentas que contribuem para a nossa formação enquanto futuros professores. A observação constitui-se num instrumento de aprendizagem, mas sobretudo um meio

para os profissionais atuarem criticamente sobre os seus comportamentos (Sarmiento, 2004).

O EP no meio Escolar, é um momento de convergências para os estagiários, ou seja, é o verdadeiro momento de convergência, e por vezes de confrontação, entre formação teórica e o mundo real do ensino (Piéron, 1996). Após alguns anos de aprendizagem teórica, ao transferir os conhecimentos para a prática observa-se que não é possível estar atento a todas as variáveis, em especial numa fase inicial na vida docente. Neste sentido, a observação permite corrigir comportamentos no sentido de tornar a prática pedagógica mais rentável. Entendemos então a *observação* de aulas como um processo crucial, em que os professores desenvolvem o poder de análise da sua própria atuação Alçada (1982, cit. Silva 2013). Sentimos muitas vezes que quando se observava o colega de estágio, analisávamos os nossos próprios procedimentos e simultaneamente encontrávamos pontos de referência para melhorar o nosso próprio trabalho.

Sobre este assunto da observação, Aranha (2007), refere que a observação é uma capacidade essencial a qualquer professor ou treinador. Ela é tão importante na análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, como na da própria atividade do professor. Atendendo à necessidade e à importância do processo de observação para a prática pedagógica, esta é fulcral para a eliminação de certas condutas erradas que os docentes, por vezes, nem se apercebem em contexto real. Assim, é uma análise que poderá corrigir os erros detetados, passa a melhorar a sua intervenção e promove a reflexão, que o leva à resolução de problemas, sejam de ordem pessoal sejam relativos à turma (Aranha, 2007).

### **1.5.3. Metodologia**

O trabalho de assistência às aulas desenvolveu-se desde as primeiras aulas do ano letivo. As observações pedagógicas foram programadas para um total de 20 aulas, respeitando, assim, o que é estabelecido no programa de EP. Estas 20 observações recaíram sobre 10 aulas do professor estagiário na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, 8 (4/4) observações a 2 professores experientes do grupo de EF da mesma Escola, e a 2 observações ao colega estagiário na leção a alunos do 6º ano, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. No fim das observações

recolhidas procedeu-se ao tratamento dos dados, em folhas Excel 2010. O que permitiu discutir e apresentar os resultados do professor e aluno.

#### **1.5.4. Instrumentos**

Numa fase inicial do EP, começamos por observar as aulas do colega de estágio sem ter ainda uma ficha de registo organizada para o efeito. O objetivo era fazer um registo anedótico de acontecimentos, onde procurávamos definir as dimensões de observação que pudessem ser importantes incluir numa futura ficha de observação. Este era, contudo, um registo muito detalhista e pouco organizado nos procedimentos. Atendendo à necessidade de identificar categorias de observação por forma a termos mais coerência, e sabermos o que queríamos observar, a partir destas observações procurámos então elaborar uma ficha de observação para recolha de dados seguindo uma revisão da literatura de literatura e estabelecendo assim indicadores de avaliação mais concretos.

Os indicadores estabelecidos após a análise de literatura, recaíram sobre a Estruturação da Aula, Comunicação, Organização e Gestão da Aula, Clima de Aula, Intervenção Pedagógica e Relevância dos Conteúdos (Anexo I). Todavia juntamos a esta ficha de observação uma ficha de *Registo* de ocorrências do empenhamento motor dos alunos (Anexo II).

Com a criação da grelha de observação, cada uma das categorias era composta por subcategorias, que permitiram minuciar a observação. Assim a observação recaía, sobre a estruturação da aula, onde se subdividia em: (1) inicia com ativação geral e específico tendo em conta os conteúdos a serem abordados; (2) durante a aula são trabalhados os conteúdos presentes no PNEF; (3) gere de forma adequada o tempo para a realização das tarefas; (4) a parte fundamental da aula está de acordo com os objetivos propostos; (5) realiza o retorno à calma e promove espaço para debate no final da aula. Estas subcategorias vão ao encontro daquilo que é apresentado por Siedentop (1983, cit Sarmiento et al., 1998).

Relativamente à dimensão Comunicação procuramos observar o seguinte: (1) explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara; (2) utiliza linguagem técnica, mas adequada; (3) procura perceber se os alunos compreendem a tarefa.

Em relação, à Organização e Gestão da Aula este parâmetro decompôs-se em: (1) tem materiais e equipamentos preparados para a aula; (2) cumpre com o tempo de aula; (3) verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas; e (4) apresenta os objetivos de forma clara.

No que se refere ao Clima de Aula esta categoria procurou observar: (1) a visão periférica e controlo dos alunos; (2) tem em conta, as características dos alunos na constituição dos grupos; (3) consegue a confiança e respeito dos alunos; (4) posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas; (5) preocupa-se com a utilização de feedbacks; (6) tem um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos; e (7) preocupa-se com a segurança dos alunos.

Quanto ao conteúdo da aula, este parâmetro dividiu-se em: (1) a relevância dos conteúdos; (2) o domínio dos conteúdos; e (3) a sequência dos conteúdos.

Ao nível da Gestão e Clima de Aula procuramos observar se o professor utiliza os seus alunos como agentes no ensino. Delegando algumas funções do professor a um ou um grupo de estudantes é um meio de conseguir uma maior libertação do professor para outro aspeto da sessão, eventualmente mais importantes (Sarmiento et al., 1998). Relativamente à forma de registo, utilizávamos uma grelha de avaliação onde cada dimensão era avaliada de 1 a 5 valores (1 não cumpre, 2 cumpre minimamente, 3 cumpre, 4 cumpre bem e 5 cumpre muito bem) (Anexo I).

Como foi referenciado, anteriormente, tivemos também como suporte nas nossas observações uma ficha que registava o tempo de empenhamento motor dos alunos. Entendemos que o tempo que o aluno está em atividade física moderada a vigorosa durante a aula, é um importante indicador do quão efetiva e adequada é uma aula. Segundo o Instituto de medicina dos EU (IOM, 2013), num documento que apresenta sobre “Educando o Corpo: Levando a Atividade Física e a Educação Física para a Escola” as recomendações são para que os alunos “gastem” 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa. Estas diretrizes são igualmente sublinhadas pela Associação da Educação Física (APE, 2008).

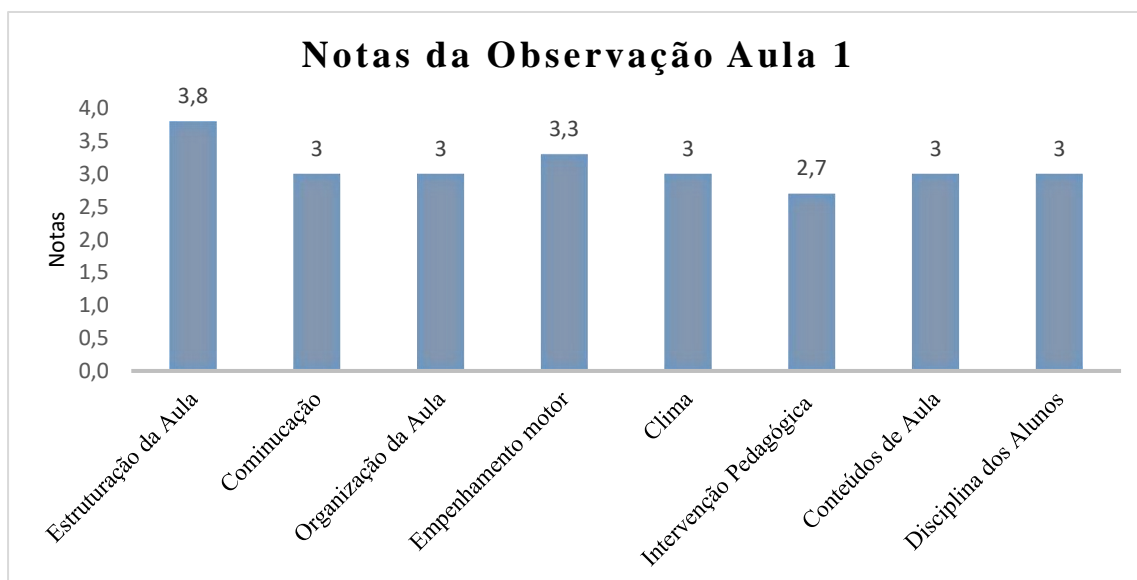
Neste sentido, foi realizada a avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos através da observação direta dos níveis de atividade física, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004). Os alunos foram observados em intervalos de 120 segundos. A observação consistia num *scan* rápido do

observador, onde se identificava se o aluno estava integrado numa atividade física moderada a vigorosa relacionada com a situação proposta pelo professor. O registo foi efetuado de forma dicotómica: sim ou não. Cada período de observação era composto por 15 *snapshots* a cada aluno. Se os alunos estivessem deitados, sentados ou em pé parados no momento da observação, era considerado um período sedentário (não=0). Se os alunos estivessem integrados numa atividade em que fosse requerido um dispêndio energético superior, tal como andar rápido, era considerado que o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa (sim=1) (Siendentop et al., 2004).

### 1.5.5. Discussão dos Dados

#### 1.5.5.1. Professores Iniciantes

Por forma a criar uma análise detalhada entre os estagiários, após recolha de dados procedemos à elaboração de gráficos que procuraram ilustrar cada uma das aulas. Elaboramos tabelas através das médias obtidas em casa dimensão, permitindo uma análise mais pormenorizada e esclarecedora.



**Gráfico N.º 1** – Observações na 1ª aula prof. estagiário

No que se refere à 1.ª observação, ao olharmos para o gráfico de uma forma geral, inicialmente o professor *cumpr*e de uma forma positiva as categorias propostas pela observação. Contudo, a nível da intervenção pedagógica fica aquém da nota positiva,

isto porque não tem uma *visão periférica e controlo dos alunos* e não *tem em conta, as características dos alunos na constituição dos grupos*.

Num registo anedótico foi possível observar que, o professor mencionou os objetivos da aula. Apresentou os conteúdos a serem abordados de uma forma clara e sucinta. O seu posicionamento ao longo da aula, teve momentos de perda de controlo sobre o grupo no seu geral, nos momentos que intervinha. Colocava-se algumas vezes de costas para o restante grupo. A criação de grupos de forma aleatória pode ser um ponto a ser corrigido no futuro, visto que pode ser necessário ajustar por grupos de proficiência. Isto também deve ao facto do professor não conhecer bem os seus alunos inicialmente. No futuro é necessário que o professor esteja em alerta ao empenhamento motor, e aos momentos de transição das tarefas, será necessário criarem-se regras de transição.

Com o decorrer das aulas observadas, foram evidenciadas melhorias nas dimensões, contudo numa forma de registo anedótico fui tirando apontamentos sobre o professor, onde este mencionou os objetivos da aula. Apresentou os conteúdos a serem abordados de uma forma clara e sucinta. O seu posicionamento ao longo da aula, teve momentos de perda de controlo sobre o grupo no seu geral durante os momentos que intervinha. Colocou-se algumas vezes de costas para o restante grupo. Criou grupos de forma aleatória por níveis de proficiência, contudo ficaram muito desequilibrados, é necessário atender à avaliação diagnóstica. Isto também se deve ao fato do professor não conhecer bem os seus alunos individualmente. No futuro é necessário que o professor esteja em alerta ao empenhamento motor, e aos momentos de transição das tarefas, será necessário criarem-se regras de transição. A sua linguagem é de fácil entendimento, mas é necessário incluir os termos técnicos específicos da modalidade.

No que diz respeito à, terceira aula, a turma teve 3 alunos impedidos de realizar a aula por motivos de saúde. Nesta situação o professor utilizou uma estratégia para estes alunos, elaborou tarefas de observação e relatório da aula, o que é de louvar esta metodologia. O seu posicionamento ao longo da aula melhorou, mas, contudo, ainda voltava as costas aos alunos. Criou grupos por níveis de proficiência e de forma heterogénea. No futuro é necessário que o professor tenha maior atenção ao empenhamento motor dos alunos, e aos momentos de transição das tarefas, embora sejam observadas melhorias. A sua linguagem é de fácil entendimento é ainda necessário reforçar a sua linguagem com termos mais técnicos da modalidade.

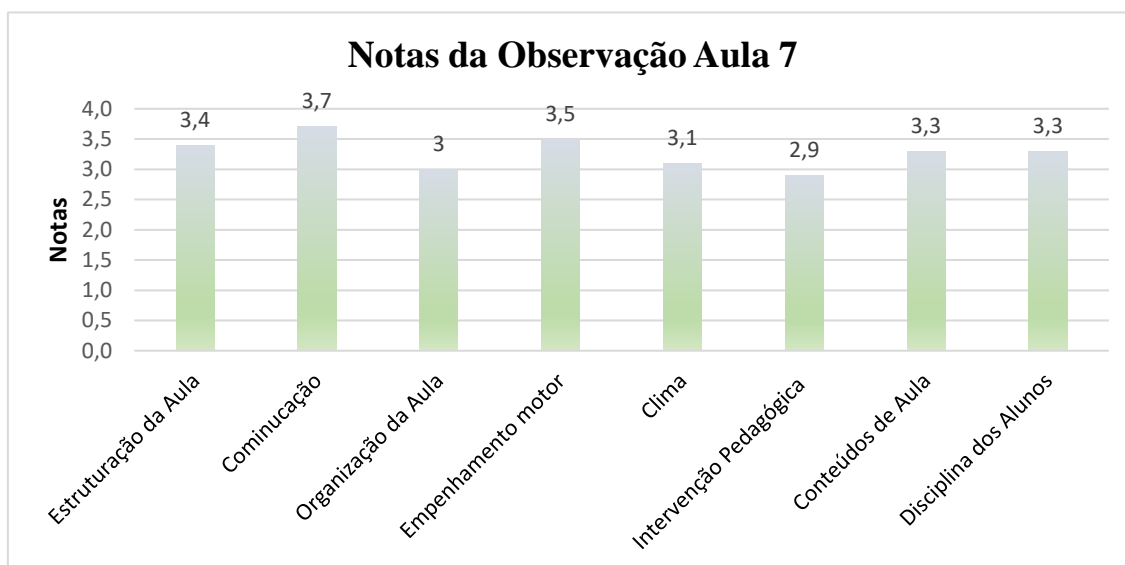
Relativamente à quarta aula, o professor teve novamente menos 3 alunos, impedidos de realizar a aula por motivos de saúde. Nesta situação o professor utilizou uma estratégia para estes alunos, elaborou novamente tarefas de observação e relatório da aula, o que é uma forma ótima de colocar o aluno ativo no processo ensino aprendizagem. O seu posicionamento ao longo da aula melhorou, faltando apenas dar feedback diagonal (este *feedback* diagonal define-se por transmitir informação pertinente, para um grupo ou aluno numa estação contrário e distante do professor). Criou grupos por níveis de proficiência e de forma heterogénea. No futuro é necessário que o professor tenha maior atenção ao empenhamento motor dos alunos, e aos momentos de transição das tarefas, embora sejam observadas melhorias. A sua linguagem mantém-se fácil entendimento é utilizada uma linguagem com termos técnicos.

No que respeita, à quinta aula de observação, são visíveis melhorias nas dimensões observadas. O professor menciona os objetivos da aula. Apresentou os conteúdos a serem abordados de uma forma clara e sucinta. A turma teve 4 alunos impedidos de realizar a aula por motivos de saúde e outras situações. Nesta situação o professor utilizou uma estratégia para estes alunos, elaborou tarefas de observação e relatório da aula. O seu posicionamento apresenta um reforço de melhoria, faltando apenas dar feedback diagonal. Deu a possibilidade de os alunos criarem os grupos para as tarefas. No futuro é necessário que o professor tenha maior atenção ao empenhamento motor dos alunos, e aos momentos de transição das tarefas, embora sejam observadas melhorias. A sua linguagem é de fácil entendimento é utilizada uma linguagem com termos técnicos e procura dar significados diferentes, quando os alunos não compreendem.

Respetivamente à sexta observação, o professor mencionou os objetivos da aula. Apresentou os conteúdos a serem abordados de uma forma clara e sucinta. A turma teve 4 alunos impedidos de realizar a aula por motivos de saúde e outras situações. A parte fundamental da aula não atingiu o especto fundamental da aula receção rápida a perda da bola. A estratégia de criar grupos de alunos, passou por elaborar grupos por proficiência. O seu posicionamento apresenta reforço de melhoria, faltando apenas dar feedback diagonal embora notou-se melhorias. No futuro é necessário que o professor aumente ainda mais o empenhamento motor dos alunos, e aos momentos de transição das tarefas sejam ainda mais reduzidos, embora sejam observadas melhorias. O

Feedback apresentado ao longo da aula é interrogativo, o que fomenta a reflexão do aluno.

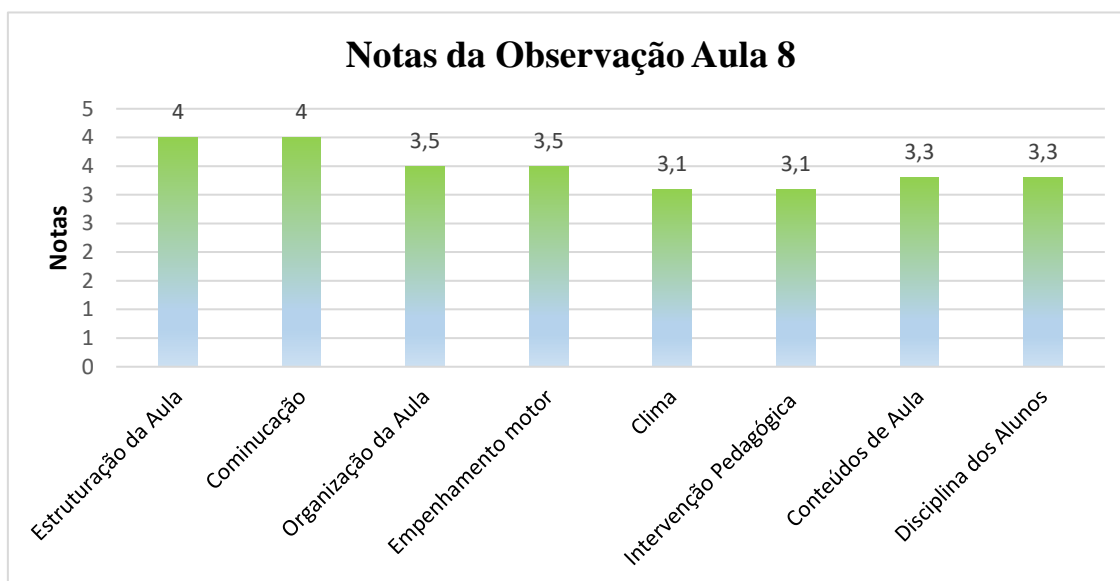
Relativamente, à sétima observação que se desenvolveu no segundo período na modalidade de Ginástica, realizou-se o seguinte gráfico (Gráfico N.º 2).



**Gráfico N.º 2** – Observação da 7ª aula prof. estagiário

A observar o Gráfico N.º 2, podemos notar melhorias em todas as dimensões, mesmo sendo numa primeira aula e numa nova modalidade e de diferentes contextos. O professor mencionou os objetivos da aula, apresentou os conteúdos a serem abordados de uma forma clara e sucinta, a estratégia de criar grupos de alunos, passou por elaborar grupos por níveis de proficiência, posteriores à avaliação inicial. Os momentos de transição das tarefas devem ser repensados e analisados por forma a não serem perdidos tempos de exercício. A sua linguagem pautou-se pela simplicidade e foi utilizada uma linguagem com termos técnicos. O professor iniciou uma nova metodologia de MED (Método de Educação Desportiva).

Acerca da oitava observação foram detetadas melhorias significativas nas abordagens do professor em aula, isto demonstrou que as reflexões serviram de ajuda à melhoria da sua intervenção em aula. Assim, fica demonstrado no gráfico abaixo (Gráfico N.º 3) melhorias em todas as categorias, comparativamente ao gráfico da 1.ª observação.



**Gráfico N.º 3 - Observação da 8ª aula prof. estagiário**

O professor ao longo das observações tem refletido e corrigido algumas das suas dimensões pessoais.

Novamente há um crescimento na nona observação. É nesta relação de ação e reflexão que se desenvolvem melhorias de intervenção nos estagiários. O professor apresentou inicialmente conteúdos gerais e específicos para a aula, contudo ao longo da aula, esta não cumpriu rigorosamente o pretendido inicialmente, embora tivessem sido ajustadas algumas variáveis que solicitaram outros comportamentos nos alunos, conduzindo-os a uma melhor operacionalização das tarefas. Teve um comportamento de deslocamento pela aula de modo a ter uma visão periférica "perfeita". O que permitiu dar feedbacks diagonais e promovendo assim maior empenhamento e despertando maior atenção nos alunos. O MED, disponibiliza mais tempo para a gestão, intervenção, feedbacks do professor e circulação pelo ginásio.

No que concerne, à décima observação com podemos verificar no Gráfico N.º 4 é notório um crescimento significativo da primeira aula para a décima aula. Contudo, estas observações não foram consecutivas, o que possibilitou momentos de crescimento mais significativos. Assim, na última observação realizada ao professor estagiário, observamos no gráfico, melhorias extensivas em todas as categorias.

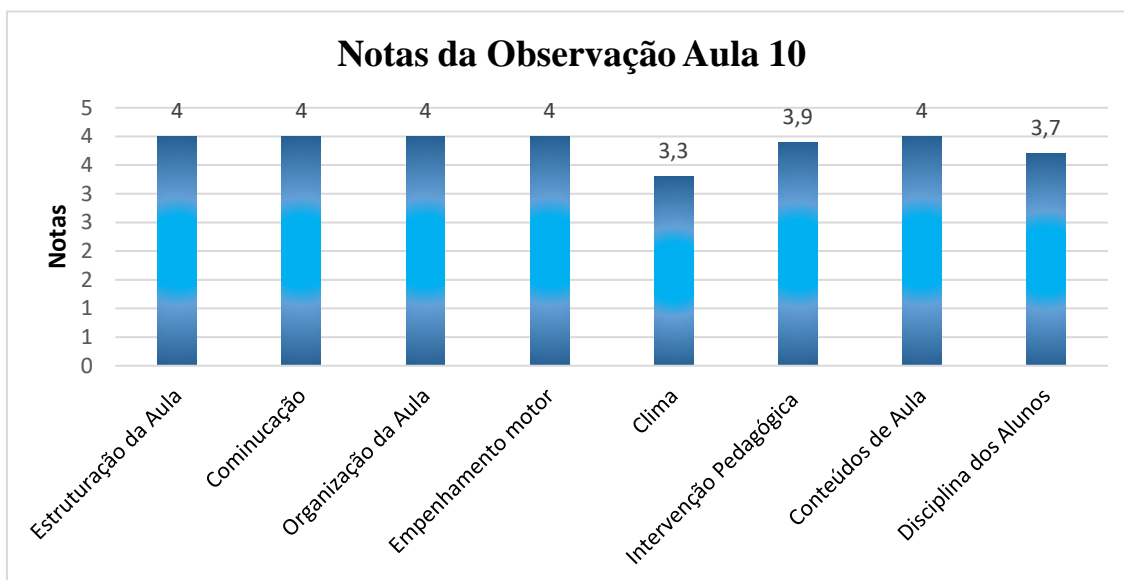


Gráfico N.º 4 - Observação da 10ª aula prof. estagiário

#### 1.5.5.2. Professores Experientes

Segundo Fernandes, M. (2014), o “ser professor hoje, face às exigências sociais e profissionais impostas no exercício da profissão, requer assim uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação acadêmica. Constatamos que o professor não pode ficar pela rotina da preparação e da lecionação de aulas, mas deverá ter o, tantas vezes denominado, “dom” de conduzir para o futuro. Ter um diploma não é suficiente. No exercício da profissão, atualmente o docente necessita dispor de uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e motivadora. Urge conceber e constituir o despertar de um fazer pedagógico, mais humano e também motivador, por forma a “contribuir para o ensino

personalizando, convertendo numa aprendizagem mais eficaz e adequada” (citando Esteve, 2004).

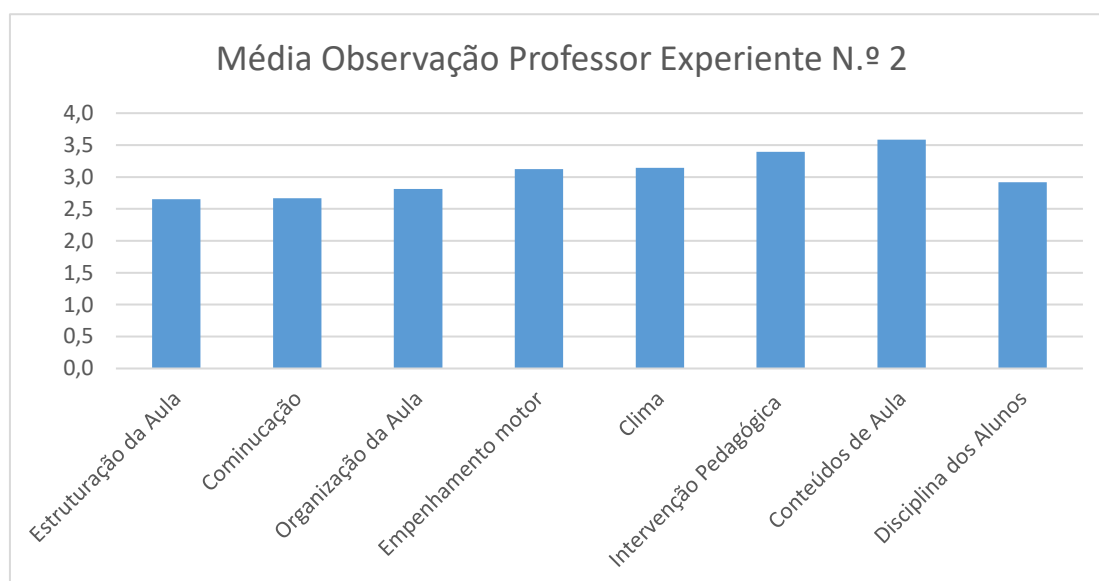
A capacidade do professor experiente, permite ter comportamentos mais ajustados a cada momento de aula. Fator relevante ao longo das nossas observações aos 2 professores com mais anos de contato com a realidade da escola. Estes anos de experiência permitem que o professor seja eficaz. Segundo Piéron (1996), o professor eficaz como é o caso dos observados, construíram “um largo repertório de experiências, ensina de maneira mais fluída, sem refletir muito. Pode concretizar atos pedagógicos sem pensar neles”.

Observando o gráfico abaixo apresentado (Gráfico N.º 5), este demonstrará a consistência dos processos pedagógicos nos professores experientes ou eficazes.



**Gráfico N.º 5 – Observação professor experiente 1**

Relativamente ao professor experiente N.º 1 observamos que as suas médias em todas as categorias observadas se situam acima do valor quatro, o que demonstra domínios em todas elas. Os métodos utilizados e o estilo de ensino esbateram numa postura de comando, poderá ser um fator determinante para o bom controlo da turma. Todavia, nenhuma metodologia é uma receita certa e universal, visivelmente as metodologias ajustam-se à situação e aos alunos que temos.



**Gráfico N.º 6 - Observação professor experiente 2**

No que concerne ao professor experiente N.º 2, é notado uma maior variabilidade no gráfico, relativamente aos parâmetros observados. A dimensão da turma, o método e estilo de ensino podem ser os fatores desencadadores da variabilidade do gráfico.

Numa outra observação na qual ambos os professores estagiários estiveram envolvidos, esteve relacionada com a observação ao empenhamento motor dos alunos (Anexo II). Esta Ficha permitiu perceber o envolvimento dos alunos nas atividades. Relativamente ao tempo de empenhamento motor, e nas aulas de JDC os alunos foram observados durante 5 aulas. Estas observações foram efetuadas pelos professores orientadores e pelo colega de estágio. No conjunto de aulas observadas verificámos que os alunos passaram 41.26 % do tempo em atividade física moderada a vigorosa. Aquém do que é proposto pela literatura.

### **1.5.6. Controlo e Avaliação da Observação**

“A observação sistemática do ensino tem por objectivo identificar e caracterizar os estilos, os padrões (*patterns*) das intervenções dos professores e determinar o seu impacto e influência sobre os alunos” (Piéron, 1996).

No que concerne, à observação no âmbito do processo do Estágio Pedagógico é sem sombra de dúvida uma mais-valia para o desenvolvimento integral do professor e uma importantíssima conduta pedagógica-didática.

A observação, é uma ferramenta importante para a compreensão de todo o processo, num contexto real em que se insere este Estágio Pedagógico. Produz uma melhoria na diversidade de estratégias, as metodologias vão sendo reajustadas e adaptadas, e é promovida uma reflexão importante aula após aula.

O processo de observação permitiu um melhor conhecimento do “eu” em contexto real, visto que o professor muitas vezes não tem percepção sobre os seus comportamentos. Assim, esta apresenta-se como importante para a prática letiva, o professor vai adaptando-se e reajustando-se aos acontecimentos e em coerência com as necessidades dos alunos. Como o docente futuramente terá uma intervenção num dado contexto escolar aleatório, isto é, não escolhe os alunos para as suas aulas, então deve aumentar o seu repertório de competências e capacidades para controlar o maior número de variáveis de ensino. A observação acaba por mostrar as lacunas e aspetos positivos da sua prática. Contudo, “um reforço sistemático visando, pelo encorajamento e pelo elogio, aumentar a frequência dos comportamentos desejáveis ou reduzir os comportamentos a evitar” (Piéron, 1996) Todo este processo tem de ser visto e encarado como um processo crítico construtivo e necessário para todo o seu desenvolvimento, cada momento vivido pelo professor é único não se volta a repetir. Porém, não há receitas para tudo, mas, é possível que o docente se “equipe” com instrumentos catalisadores para atuação de uma forma satisfatória e crescente no processo pedagógico-didático, evitando desvios do que realmente é exigido durante o processo. Conseguirá ter mais tempo para acompanhar o desenvolvimento da aula, chegar mais longe no sentido de observação sobre os acontecimentos em aula e desenvolver estratégias que colocam os alunos no centro do processo, onde ambos acabam por criar uma aprendizagem recíproca. Todas as observações e reflexões fazem o professor despertar e alimentar novos objetivos e conhecimentos para si e para a turma/aluno. Segundo Piéron (1996) ao citar vários autores ilustres, conclui que “o superior empenhamento do aluno se produz em relação com as alterações de programação. Uma maior eficiência da organização traduz-se por uma diminuição do tempo de transição e uma proporção superior de feedbacks”.

Como constatou-se ao longo das observações, temos a consciência que dia após dia, devemos fazer uma reflexão sobre as nossas estratégias, organizações, planos e métodos, e, ainda, recolher avaliações dos alunos. Assim, para que todo este processo tenha sucesso a observação assume-se com importantíssima.

Após a finalização de todo este processo de observação tornou-se evidente que surgiram melhorias significativas, conduzindo-nos para a transformação enquanto docentes do desporto. Por conseguinte, a transformação assumiu-se em todas as perspetivas, na capacidade de reflexão e versatilidade, que foram crescendo e verificando-se fundamentais na nossa orientação.

## **1.6. Reflexão sobre a Prática Letiva**

A Prática Letiva poderá ser interpretada como o auge de todo o percurso académico, conquanto jamais deverá ser considerada uma meta final, mas sim encarada como o início de uma etapa. Este processo permitiu e exigiu muita aplicabilidade, concentração e reflexão de todos os procedimentos exigidos no processo E-A. A função primordial da formação é a de alargar e fundamentar as oportunidades e manifestações da criatividade e subjetividade do professor como homem de cultura, como arquiteto de práticas teóricas (Bento, 2012).

Toda a complexidade que o contexto escolar está envolvido e aleado à nossa inexperiência, promove-nos uma constante mutação e adaptabilidade no processo interventivo durante todo o ano letivo. Durante as primeiras aulas tínhamos a preocupação e um cuidado demasiado pormenorizado, respetivamente à instrução, éramos pouco sucintos e objetivos. Os tempos que perdíamos na instrução, provocava atrasos nas tarefas programadas, (início, principal e retorno). Outros pontos onde sentimos dificuldade no início das aulas, foram os tempos de transição de tarefa para tarefa, o que provocava um descontrolo nos tempos de gestão de aula. A organização dos materiais em campo, foi outra das situações que inicialmente nos sentíamos desconfortáveis, não tínhamos a noção do onde, como e quando começar a organizar os materiais. Com o decorrer das aulas, adotamos estratégias de modo a colmatar estas perdas de tempo, incluindo os alunos na organização dos materiais, passamos a ser mais sucintos na informação e criamos regras de transição, o que promoveu mais tempo efetivo de aula.

Com o passar das aulas, lecionamos matérias de ensino com uma base assente nas matérias nucleares expostas pelo PNEF. Nas matérias que lecionamos, procuramos utilizar métodos globais e pouco analíticos. Contudo, existem matérias que pela complexidade e segurança que apelam, entendemos utilizar em determinadas fases um método mais centrado no professor, como foi o caso da Ginástica.

A nossa lecionação inicial teve como matéria de ensino os JDCl. Estas matérias permitiram utilizar o método global, procurando que os alunos executassem transferes táticos de modalidade para modalidade. Este método revestiu-se de grande exigência e compreensão do jogo, por forma a que os planos desenvolvessem nos alunos competências e capacidades referenciadas no PNEF sempre em situação de jogo. Ao longo das aulas de JDCl, com as pequenas experiências que íamos vivenciando, fomos criando estratégias para resolver problemas que se apresentavam durante ou após aula.

Adotamos registo de pequenas notas no plano de aula, sobre necessidades dos alunos (individualmente ou coletivamente). Ao colocarmos a turma em vários espaços de jogos reduzidos, exigiu de nós um desenvolvimento de supervisão mais ampla, o que inicialmente era uma dificuldade nas aulas. A superação neste aspeto permitiu-nos ter maior controlo sobre a turma e ter mais tempo sobre os *feedbacks* aos alunos. Os *feedbacks* que procurávamos dar aos alunos, muitas vezes, não podiam ser dados ao longe, assim como, tentávamos colocar *feedbacks* interrogativos, colocando os alunos a desenvolver a capacidade de resolução do problema, reflexão e compreensão da sua ação. Todavia, para darmos os *feedbacks* tínhamos que nos deslocar, sendo que foi necessário também ganhar competências de deslocamento, de modo a não perder a visão e controlo sobre os alunos.

No âmbito da lecionação da matéria de Ginástica, sendo uma disciplina que exige concentração e segurança, foram dos momentos que mais exigiram organização (materiais e espaço) e a gestão (tempo e aula). Tendo já as experiências dos JDCl, esta matéria é muito mais exigente do ponto de vista organizacional, o que requer um bom planeamento e estratégias de modo a englobar todos os membros na organização dos materiais específicos da modalidade na aula. A exigência da segurança é outro ponto que tivemos em grande consideração, o que foi necessário inicialmente utilizar um estilo de ensino comando, por forma a que os alunos entendessem os riscos que a disciplina acarreta em alguns aparelhos ou até nos movimentos gímnicos. Uma das estratégias para superar este ponto, foi utilizarmos ajudas (dos colegas nas estações),

demonstrando como efetuar e responsabilizando os alunos uns pelos outros. Esta estratégia permitiu libertar o professor para outras tarefas. No início das aulas de ginástica os planos apresentavam poucas estações e grande número de alunos por estação, após esta responsabilização dos alunos pelas ajudas, mas sempre supervisionadas pelo docente, permitiu que criássemos, posteriormente, planos com mais estações e menor número de alunos por estação.

No mesmo período de lecionação, lecionamos o Voleibol, uma modalidade dos JDC, esta teve o mesmo método do que o dos JDCI, a aprendizagem de forma global. Esta modalidade, também, promoveu na nossa atuação, a aplicabilidade de algumas estratégias já utilizadas anteriormente na organização dos materiais e tempo de transição de tarefas. Nesta fase de andamento da prática letiva, sentimos mais confiança nos procedimentos e intervenções, porém, as matérias exigiam diferentes formas de atuar e lecionar.

Na lecionação das últimas matérias do ano letivo, correspondentes ao terceiro período, lecionamos o Atletismo, Natação e Dança. No que respeita ao atletismo apenas atuamos uma única vez, isto porque o nosso processo de estágio terminou a 15 de maio de 2017. Contudo, no momento que lecionamos o atletismo fomos um pouco ambiciosos, isto porque procuramos fazer as várias disciplinas do atletismo em quarenta e cinco minutos, e perdemos o controlo do tempo por tarefa. Este descontrolo do tempo na tarefa, inviabilizou que todos os alunos realizassem todas as tarefas propostas no plano. O que nos fez refletir, que seria melhor no futuro, reduzir o número de disciplinas de atletismo por aula, e que, cada aula englobasse uma disciplina com as diferentes técnicas. O método que utilizaríamos seria um misto global e analítico, de maneira a que os alunos compreendessem e executassem eficazmente algumas técnicas. Passaríamos, também, por utilizar folhas de registos das suas performances em grupo e até formas lúdicas de jogo de atletismo. Uma das dificuldades que encontramos relativamente ao ensino do Atletismo foram os materiais didáticos específicos. Tentámos recorrer a alguns materiais adaptáveis e reutilizáveis, bem como foram adaptados vários contextos. Por exemplo, algumas técnicas de saltos foram trabalhadas no ginásio, com recurso aos colchões.

A Natação, foi uma matéria que necessitou reforço teórico para a nossa intervenção, por forma a atuarmos adequadamente. O nosso método passou pela globalização dos princípios básicos da adaptação ao meio aquático. Criámos materiais didáticos

adaptáveis para as aulas, por forma a operacionalizar exercícios que exigissem aos alunos imersão, equilíbrio, coordenação dos membros superiores e inferiores e respiração, propulsão.

Nesta matéria foi necessário o professor fazer uma recolha informativa antecipada sobre quem sabe e quem não sabe nadar, por forma a criar grupos por nível de proficiência e adaptar as suas estratégias de ensino. Foi, igualmente, necessário elaborarmos um documento para os encarregados de educação de modo que tivessem conhecimento do deslocamento dos filhos para a piscina, que se encontrava distante da Escola. Os tempos de aula tiveram que ser bem equacionados, visto que os alunos tinham de regressar à escola posteriormente. Pelo que achamos pertinente realizar estas aulas de natação nos blocos de noventa minutos.

Por fim, realizamos a Dança, esta matéria exigiu da nossa parte uma reflexão muito introspetiva, isto porque, inicialmente tínhamos programado que os alunos criassem a sua própria coreografia com base nas matérias lecionadas anteriormente, em forma interdisciplinar, em grupos heterogéneos. Após a primeira aula de dança, observámos que os alunos tinham poucos ou nenhuns conhecimentos básicos da dança, assim, tivemos que partir para outras estratégias de lecionação. Passando ao convite a um instrutor com conhecimentos da área e das danças sociais. Este aspeto, promoveu uma experiência enriquecedora para os alunos na sua aprendizagem. Os alunos no início da primeira aula prática de dança, apresentaram-se tímidos, com barreiras e preconceitos. A dificuldade foi encontrar formas para motivar os alunos para a dança e fazê-los aprender os conteúdos da dança. Então elaboramos uma pesquisa exhaustiva e com base no que fora dito na primeira aula, procedemos a uma reflexão conjunta professor e alunos, onde como resultado, todos perceberam que a dança é um momento único e prazeroso.

Não obstante, os condicionalismos que fomos encontrando durante a prática letiva, não ficavam retidos apenas nas aulas, mas também no constrangimento dos espaços. Esta foi sem dúvida uma dificuldade no processo de lecionação, visto que, o mesmo espaço era partilhado em simultâneo com outra turma no polidesportivo da escola. O que coloca em causa o planeamento dos exercícios e o número de alunos por estação ou área de atividade. Com toda esta situação reducionista de espaços, exaltamos a capacidade de criatividade, de modo a colocar todos os alunos em empenhamento motor simultaneamente.

Numa retrospectiva geral ao percurso efetuando, salientamos um crescimento global em todas as ações pertinentes à condição de docentes. Um dos princípios importantes e que cresceu ao longo das aulas foi a transmissão de *feedbacks*. Estes, inicialmente, eram mínimos, mas ao longo do ano letivo fomos evoluindo, transmitindo aos alunos *feedbacks* mais objetivos, sempre numa perspetiva mais interrogativa e apresentando os *feedbacks* mais seletivos e mais importantes para a tarefa.

Um momento muito marcante e repleto de informação a ser dissecada, ocorreu no momento da nossa planificação anual. Do ponto de vista da gestão, a planificação anual é a perspetiva macro do processo letivo, onde temos de basear-nos no calendário escolar para nos guiarmos, nas horas, dias, semanas de aulas, ter em conta os feriados e férias (início e o fim) e número de aulas disponíveis para a prática letiva. Além de todos estes pormenores, planificação anual engloba ainda as matérias a serem lecionadas, em conformidade com os espaços disponíveis e disponibilizados para a prática de EF em cada período. Contudo, uma dificuldade que se apresenta agregada à planificação anual foi o fato de existir a rotação das instalações que nos levou a reajustar e modificar a planificação, em especial no 2.º e 3.º Período.

Numa perspetiva mais intermédia, podemos inserir as UD's, nos conteúdos contidos em cada uma delas, averiguamos quais os benefícios e comportamentos que podíamos solicitar aos alunos através das matérias selecionadas. Pelo que, estruturamos os conteúdos para criar uma progressão gradual dos processos de aprendizagem. A parte mais micro do planeamento, diz respeito aos planos de aula. Inicialmente na construção dos planos de aula, perdíamos algum tempo, em pesquisas para anexar exercícios mais adaptados aos conteúdos programados. Este só se tornou mais simples e menos complexo quando começamos a mexer em variáveis (tempo, espaço, número de elementos, regras, constrangimentos, distâncias, etc.). As experiências desportivas anteriores (atleta e treinador) foram determinantes para ultrapassar superar esta fase. No início sentíamos-nos “acorrentados” ao plano e àquilo que tínhamos redigido. No entanto, com o caminhar das primeiras aulas tomamos noção que os planos têm e devem ser moldáveis, em função do ritmo de aprendizagem do aluno. Não nos podemos é desviar dos objetivos a que nos propusemos para cada aula. A preparação para as aulas, fomentaram em nós capacidade reflexiva, que culminavam em maior atenção aos acontecimentos anteriores, às metodologias usadas, à evolução dos alunos, à criação de

grupos por níveis de proficiência e constrangimentos, com a intencionalidade de proporcionar condições ideais aos alunos para o êxito da aprendizagem.

Ao longo do nosso percurso acadêmico absorvemos conhecimentos teóricos, que potencializaram toda a nossa operacionalização na prática letiva. “A teoria não oferece receitas ao futuro prático, mas visa informar acerca do teor das ações do professor; acerca daquilo que este deve respeitar na construção e realização do ensino” (Bento, 2012). As aprendizagens acadêmicas proporcionaram, muitas vezes, utilizar métodos e estilos de ensino muito úteis para o desenvolvimento da lecionação. Em algumas aulas e matérias utilizamos alguns estilos de ensino, procurando cativar e direcionar os alunos para o êxito. O que mais empregamos foi o estilo de descoberta guiada, este estilo, proporciona aos alunos uma aprendizagem consciente e crítica, aumenta a sua responsabilidade enquanto agente principal no ensino e dá asas à criatividade dos alunos. Apenas na matéria de Ginástica usamos, predominantemente, o estilo comando, porque sentimo-nos no dever de manter a segurança e zelar pela integridade física dos alunos, isto até determinada altura da matéria. Durante este estilo, quisemos transmitir, aos alunos a responsabilidade uns pelos outros, o compromisso com o colega, atingindo esta fase, voltamos ao estilo descoberta guiada.

A avaliação foi sem dúvida um dos momentos de maior complexidade do processo de estágio. Esta complexidade deve-se sobretudo aos inúmeros fatores. Neste momento muitas questões se colocaram sobre a forma como deveríamos conduzir todo o processo. Juntando a tudo isto, tivemos de avaliar os conhecimentos cognitivos e motores, comportamentos, sociabilidade, responsabilidade, intervenção e autonomia. Para conseguirmos avaliar todos estes parâmetros tivemos de criar fichas conjuntas com o plano, de forma, que ao fazer a avaliação contínua, resultasse numa nota mais justa.

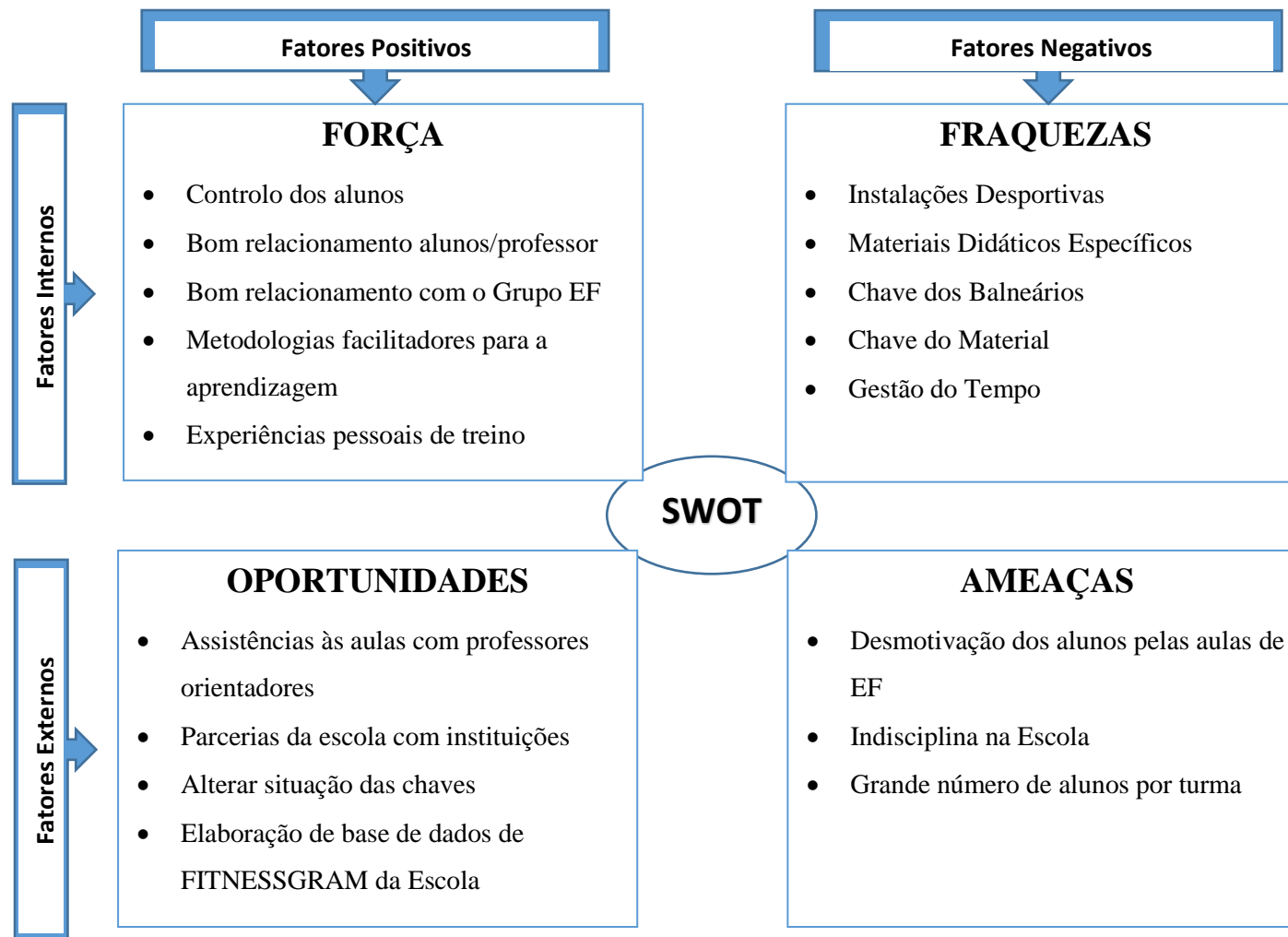
Associado a estes momentos de avaliação, um momento ímpar na nossa prática letiva, esteve relacionado com a avaliação da aptidão física dos alunos e o preenchimento de inquéritos relacionados com motivação para EF, de todas as escolas em que estão envolvidos os núcleos de estágio. Foi sem dúvida uma mais valia para a aprendizagem enquanto futuros professores. Destacando neste processo, o relacionamento com outros alunos, com outros colegas de curso, os processos de organização e gestão das tarefas, e o momento da avaliação.

Um outro momento de prática letiva que nos marcou, foi a assistência às aulas. Neste ponto procurámos alertar para as diferenças em relação à percepção que temos da nossa

aula, com aquilo que é observado por outra pessoa. É neste preciso momento que percebemos as diferenças existenciais entre as nossas aulas e as aulas de professores mais experientes. Assim, tivemos a oportunidade de enriquecer o nosso conhecimento, capacitar-nos para a resolução de problemas, mostrar a importância da reflexão em cada aula, não só sobre os alunos como sobre os nossos comportamentos.

Relativamente às reuniões com os orientadores cooperantes, orientador científico e colega estagiário, ao longo dos meses letivos, tiveram uma grande importância na nossa orientação e condução nas situações mais duvidosas e difíceis de alguns processos. Todavia, inicialmente, não tínhamos ideia para que serviam estas reuniões, posteriormente com o desenrolar dos acontecimentos e as tarefas associadas, percebemos o quanto são importantes os orientadores e a razão da existência das reuniões.

Sumarizando a nossa reflexão prática, elaborou-se o seguinte quadro (Quadro N.º1) com uma análise *SWOT*, que permitiu identificar e elencar os fatores positivos, fatores negativos, fatores internos e fatores externos alusivos à nossa prática do ano letivo.



**Quadro N.º 1** – Análise SWOT da prática letiva

## **II - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR**



## **2. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar**

Esta atividade está inserida no âmbito do processo EP, a atividade foi planeada e organizada tendo como propósito ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre a comunidade escolar, ou seja, entre os alunos, professores e funcionários. Assim sendo, procuramos envolver-nos ao máximo nas atividades internas propostas pela Escola. No presente ano letivo 2016 – 2017, não conseguimos dar continuidade às Olimpíadas Brazão de Castro, esta decisão foi tomada em reunião do grupo de EF. Porém, aumentaram as atividades internas, o que promoveu maior contributo da nossa parte para a realização e organização das mesmas, tendo por base, alguns princípios do Projeto Educativo da Escola (PEE), como por exemplo, realçar a formação integral dos alunos e promover a interatividade da Escola e Comunidade, e reforçar a atividade com princípios éticos, cooperativos, e o desportivismo saber ganhar e saber perder.

Como todas as atividades para garantirem o sucesso, foi necessário um planeamento, realização e avaliação do mesmo.

### **Objetivos**

As atividades propostas para o ano letivo 2016/2017 tiveram como principais objetivos:

- Promover o desenvolvimento e envolvimento de toda a Comunidade Escolar;
- Promover valores éticos e morais (cooperação, espírito de equipa, respeito pelo outro e superação individual e coletivo);
- Potenciar a diversidade de relações inter e intrapessoais;
- Aumentar o gosto e o prazer pela atividade física.

Entende-se que as atividades fazendo parte do desporto interino da escola e assumindo os objetivos delineados, isto é, a escola como instituição organizadora, devem proporcionar aos jovens “muita atividade, muitos jogos, muitas competições e muitos torneios de modo a que as oportunidades de ter sucesso desportivo sejam frequentes e diversificadas e que a preocupação de criar novos conceitos de êxito desportivo seja uma constante” (Gonçalves, 1999).

## 2.1. Planeamentos das Atividades

Os planeamentos das atividades devem ter em atenção aos seguintes pontos:

1) as opções metodológicas; 2) a preparação do ensino: objetivos, programação das atividades, análise e seleção das atividades, estilos de ensino, disposição de material para a prática e preparação das atividades; 3) a ação em aula que trata do comportamento dos alunos, do feedback, das funções de organização e do controlo da classe; 4) a avaliação e a observação. (Piéron, 2005, cit. Moreira, 2014).

Toda as atividades foram previamente planeadas, ou seja, foram “calculadas” antes das aulas começarem. Procedeu-se a uma reunião do grupo disciplinar de EF, que em concordância estabeleceram as datas para determinadas atividades, inclusive o “Dia do Futebol”. Mais do que nunca, as reuniões são cada vez mais indispensáveis ao sucesso de qualquer organização. Assim, segundo Ferreira (2005), “as reuniões, quando convenientemente preparadas, animadas, participadas e avaliadas, são um instrumento de trabalho indispensável ao desenvolvimento das pessoas e ao progresso das organizações”. As reuniões devem obedecer a determinados requisitos, desde a escolha do local e a data; dia e hora. O local deve ser um local neutro, proporcionando interações do grupo. “O meio em que se está reflete-se no estado de espírito e na forma de trabalhar de uns com os outros”, (Ferreira, 2005). No desenvolvimento da reunião foram programadas as datas de modo a evitar testes e trabalhos nas mesmas datas, antecipando a marcação das outras áreas disciplinares

Durante a reunião foram tomadas notas e desenvolvida a Ata de reunião. Segundo Ferreira (2005), “a acta é um registo escrito dos actos ocorridos e das deliberações ou determinações tomadas numa reunião ou sessão de qualquer assembleia”. Tomadas as devidas providências, ficaram registados as datas das diversas atividades a se desenvolverem durante a época letiva (Anexo XVI), sendo que a primeira atividade seria: a 1.<sup>a</sup> **Atividade Dia do Futebol** (data: 14 de dezembro de 2016, adiado (condições climáticas desfavoráveis para a prática desportiva/outdoor) para dia 16 de dezembro de 2016, realizado no Complexo Desportivo do Clube Futebol Andorinha; a 2.<sup>a</sup> **Atividade Dia do Basquetebol** (data: 17 de janeiro de 2017, realizado no campo da Escola Básica 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro); a 3.<sup>a</sup> **Atividade Dia do Voleibol** (data: 8 de março de 2017, realizado no campo da Escola Básica 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; a 4.<sup>a</sup> **Atividade Dia dos Desportos Raquete** (data: 24 de fevereiro de

2017, realizado no campo da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; e a 5.ª **Atividades Aquáticas** (data: 8 de março de 2017, realizado nas Piscinas Olímpicas da Penteada, sofreu alteração da data inicialmente prevista, inicialmente estava previsto para 17 de janeiro de 2017).

As referidas atividades destinaram-se a todos os alunos do 3.º Ciclo de toda a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e a toda a Comunidade. Foram colocados folhetos informativos, que tinham o objetivo de passar em todas as salas da escola, reconhecido pelo conselho executivo, por forma a dar conhecimento antecipado das atividades. O folheto informativo fez-se chegar às salas de aula através de um funcionário responsável e designado para esse fim. No folheto constavam as informações sobre as datas da sua realização e indicação para o processo de inscrição.

Foram colocados Cartazes, na sala dos professores e nos corredores por forma a chamar a atenção de todos os alunos e demais Comunidade. Na programação das seguintes atividades (Futebol/Basquetebol/Voleibol/Desportos de Raquete/Atividades Náuticas), o grupo docente de Educação Física da escola, disponibilizaram toda a informação no site da Escola <http://jogosdaescoladesaoroque.yolasite.com/futebol-20162017.php>, para acessibilidade de todos, alunos, professores, funcionários e encarregados de educação.

## **2.2. Realização das Atividades Desportivas**

Segundo Carrel cit. Silva, (1991), as atividades físicas e desportivas são de extrema necessidade para os seres humanos, assim o autor refere que “o desenvolvimento óptimo do indivíduo requer actividade de todos os órgãos e o exercício de todas as funções. As necessidades de actividade geral, do mesmo modo que as necessidades alimentares ou afectivas, têm de ser respeitadas em toda a dimensão possível”. O aluno deve ser colocado constantemente em atividades físicas e desportivas, assim, o seu desenvolvimento será de forma integral. Valorizando a importância do desporto na escola, existem modalidades que provocam nos alunos maior motivação, assim, partindo deste princípio, iniciou-se as atividades com a modalidade de Futebol. Sendo um desporto que apresenta forte adesão de praticantes e de espetadores, (Garganta, Guilherme, Barreira, Brito, & Rebelo, 2015). Além de todo o interesse em geral dos alunos, professores e funcionários pelo futebol, este é um desporto que recruta a ativação geral de todos os órgãos, fomentador de bons princípios éticos e, ainda, o

desenvolvimento de relações pessoais, é por certo a modalidade que mais interesses promove junto da comunidade escolar.

Durante o “Dia do Futebol” foram desenvolvidos jogos reduzidos de 1GR+6x6+1GR, com tempo total de jogo de 20 min (10min+10min). Os árbitros eram alunos, supervisionados pelos professores, o que promove maior confiança e respeito pelas tomadas de decisão do árbitro.

As estratégias usadas respetivamente aos JDC, atenderam a que, cada equipa teria de ter um mínimo de alunos inscritos, só poderiam ser inscritas equipas com o mínimo de 7 alunos e mais um árbitro. Para as outras atividades que se caracterizam por desportos individuais como: Atividades Náuticas e Desportos de Raquete, estas não exigiam um mínimo de inscrições. Contudo, para as Atividades Náuticas foram criados folhetos informativos para conhecimento e autorização dos encarregados de educação, de modo a que, os alunos deslocassem-se até às Piscinas da Penteada e ainda dessem autorização de realizar a atividade.

Como recursos organizacionais para a atividade, foram disponibilizados boletins na portaria da escola, permitindo deste modo a inscrição dos interessados. Como as atividades se prolongaram durante o dia todo, os alunos tinham justificadas as suas faltas. Todavia para que as faltas fossem justificadas os alunos tinham de estar presentes na atividade e no dia receberiam boletins de justificação. Os que não comparecessem não teriam as justificações. Foi a estratégia usada para que os alunos assumissem uma responsabilização das suas escolhas.

Todavia para a realização das atividades, estas só poderão realizar-se tivermos recursos humanos disponíveis e com a participação de todos, indireta ou diretamente na atividade, assim para conseguir o êxito das atividades, é necessário,

“Conseguir retirar o máximo partido das pessoas que trabalham deve ser feito utilizando um conjunto de mecanismos, mas que a emoção das pessoas e as suas experiencias sejam colocados ao serviço. Sempre que conseguimos que as pessoas estejam relacionadas emocionalmente com o projecto onde estão, que estejam felizes, conseguem ter uma entrega emotiva relativa ao trabalho que estão a ter, que consigam ter uma paixão pelo trabalho que fazem, ganhamos imenso em termos de produtividade”, (Oliveira cit. Rui, 2011).

Com o maior envolvimento dos docentes é possível desenvolver-se uma boa organização e gestão das atividades. Assim, todos os docentes deram o seu contributo para o êxito das atividades, nomeadamente: 2 professores estagiários – na organização e controlo dos jogos; 2 professores Orientadores Cooperantes – orientadores e coordenadores da atividade; todo o grupo de professores de Educação Física na colaboração da organização e 6 alunos árbitros de várias turmas (fazendo parte dos responsáveis pela organização das atividades).

O “Recurso material, em sentido estrito, é todo o bem físico (tangível) empregado em uma organização que detém natureza não permanente. Em geral, constituem-se em materiais que são consumidos ao longo do tempo, constituindo-se, usualmente, bens de estoque. Apesar de ser esta uma classificação contábil, o conceito de recurso material, em sentido estrito, aproxima-se sobremaneira do inerente a material de consumo”, (Felini, 2015).

Os materiais são um fator importante, senão o mais importante para a realização das atividades. E cada modalidade, necessita dos seus materiais específicos. Sendo assim, todas as modalidades realizadas tiveram presentes os materiais específicos à modalidade. Todavia, quando surgiram as atividades pouco comuns à escola, o grupo de EF recorreu a entidades externas que facultaram os materiais necessários para as atividades. Uma das atividades que necessitou de todo o material fornecido pela instituição, foi na Atividade Náutica, foram necessários coletes salva-vidas, caiaques e pagaias.

Os recursos espaciais, relativamente às atividades, apresentaram-se condições muito favoráveis à sua realização. O campo do Clube de Futebol do Andorinha foi um dos espaços cedidos para a realização da Atividade Dia do Futebol, sendo prática comum do clube, onde a organização utilizou todo o espaço. Dividiu-se o campo principal em 2 partes e, ainda, foi disponibilizado o outro campo de futebol de 7, mas com umas dimensões mais reduzidas. Assim, tínhamos 3 jogos em simultâneo. Também foram disponibilizadas as cabines para que os alunos pudessem trocar de roupa e realizar a sua higiene pessoal.

Já nos recursos espaciais encontrados para as outras atividades de Basquetebol, Voleibol e Desportos de Raquete foram os mesmos na Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Mostraram-se em condições aceitáveis para a realização das atividades. No basquetebol foi possível ter 3 campos para a prática desportiva do basquetebol, com

dimensões adaptadas. No voleibol, sendo no mesmo complexo encontravam-se, também, reunidas as condições para a sua prática. Nos Desportos de Raquete foi, de igual modo, utilizado o campo polidesportivo da escola, adaptando as medidas e campos ao ténis.

Em relação à atividade Náutica, foi utilizado o espaço das piscinas Olímpicas da Penteada para a realização de atividades de caiaque, possuindo as melhores condições para a prática e segurança da atividade.

### **2.3. Controlo e Avaliação**

Os alunos deveriam ser melhor identificados, ou seja, deviam existir coletes durante os jogos para diferenciar as equipas, durante os JDC.

O tempo de jogo devia ser mais ajustado ao número de jogos realizados, isto porque as atividades são realizadas durante o dia inteiro, num acumular de jogos sucessivos.

Deviam estar presentes alguns meios de primeiros socorros, sendo que em situação de lesão não tinham nenhuma pessoa qualificada para prestar os socorros.

Os planeamentos destas atividades aconteceram após uma reunião no início do ano letivo, ainda antes do início das aulas, onde foram abordadas as datas para as atividades internas na escola. O grupo de professores de EF procuraram antecipar algumas possíveis situações que viessem a acontecer no decurso da atividade.

Os alunos tiveram uma quota parte de responsabilidade no processo organizacional, o que é de louvar e foi ao encontro do PEE, proporcionando autonomia, competências de gestão, comportamentos de liderança e contributo dos seus conhecimentos sobre as regras dos jogos enquanto árbitros.

Aos professores organizadores, ficaram incumbidos pela gestão e calendarização dos jogos e resultados. Mantiveram-se numa posição de supervisão a todas as atividades em prática. Os tempos de jogo foram geridos pelos professores, para que houvesse algum rigor temporal. Os professores tiveram o cuidado de informar antecipadamente todas as atividades, apresentando os calendários e horários dos jogos o que contribui para realização com êxito das atividades. Foi pertinente o acompanhamento dos professores aos alunos árbitros, inculcando mais respeito pelas decisões tomadas.

### **III - ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO DO MEIO**



### **3. Atividades de Integração do Meio**

Respetivamente às condutas das Atividades de Integração do Meio, a que se propõem o Estágio Pedagógico, este permite alcançar algumas atividades neste âmbito. Nomeadamente a Caracterização da Turma em resposta à Direção de Turma, e as Atividades de Extensão Curricular. Ao longo do ano letivo, foram programadas e ajustadas algumas atividades com base na informação recolhida durante a caracterização da turma. Esta caracterização contribuiu, significativamente, para o conhecimento mais profundo do professor sobre os seus alunos e sobre as suas características mais essenciais. No que respeita à atividade de Extensão Curricular, esta procura acima de tudo contribuir para a fomentação da participação dos alunos, professores, encarregados de educação e comunidade.

#### **3.1. Atividades no Âmbito da Direção da Direção de Turma**

##### **3.1.1. Caracterização da Turma**

###### **3.1.1.1. Introdução**

A caracterização da turma, é fundamental para melhor adequar o currículo aos alunos de uma turma, contribuindo assim, para o sucesso do processo E-A. Com já podemos explicar anteriormente, o sucesso do aluno está muito dependente da capacidade de planeamento do professor. Deste modo a caracterização da turma e o somatório das características individuais dos alunos permitem ajustar os planos e a delinear melhor os objetivos. Na nossa perspetiva, a informação obtida permitiu contribuir para a rentabilização e operacionalização da prática na EF.

É fundamental que a caracterização da turma seja efetuada no início do ano letivo, procurando observar as dimensões de contexto global da turma, bem como a caracterização a nível individual dos alunos. Neste âmbito o diretor de turma tem um papel importante, este deve realizar uma análise da situação da turma, quer em termos do seu contexto sociofamiliar e económico, quer em termos da sua “história” escolar anterior” (Roldão, 1995). Segundo o mesmo autor, a falta desta caracterização poderá conduzir facilmente a numerosas queixas dos professores acerca do rendimento da turma, transformando os conselhos em estéreis permite que sejam criados planos estratégicos,

bem como operacionalizar ações com vista ao sucesso do E-A da turma. O diretor de turma desempenha, ainda, um papel articulador e de ponte entre os encarregados de educação e os professores da turma, permitindo trocas de informações. No âmbito das funções, deve analisar em conjunto com os outros professores o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise (Roldão, 1995).

Atendendo a toda a importância inerente à caracterização da turma, procurámos estabelecer alguns objetivos: (1) completar a informação em falta na caracterização inicial avançada pelo diretor de turma; (2) recolher informação que contribuísse para a criação de novas metodologias estratégicas adaptadas à turma e articuladas com as outras áreas do currículo; (3) identificar potencialidades e lacunas nos alunos; e (4) discutir com os professores da turma dados pertinentes sobre as características socio-efetivas dos alunos.

### **3.1.1.2. Metodologia**

Para a realização da caracterização da turma foi criada uma Ficha Individual do Aluno, e um Teste Sociométrico. Inicialmente procurámos testar um questionário realizado entre os professores estagiários por iniciativa própria, observando-se que haviam determinados aspetos a serem limados, visto que não tinham qualquer validação. Assim, procuramos apoio em questionários de anos anteriores, de modo a adquirir informação respeitante aos objetivos idealizados para o efeito, e com maior validade. Alcançamos um instrumento sobre a *ficha individual do aluno*, onde o principal objetivo foi procurar obter informação vantajosa sobre os alunos, capaz de auxiliar todo o grupo docente na prática letiva. Apresentando 6 grandes categorias, que se inserem outras subcategorias: dados biográficos; agregado familiar (constituição do agregado, habilitações académicas dos pais, empregabilidade); hábitos diários (transporte); hábitos de estudo (escola; casa; tecnologia e acessibilidade); estilo de vida (alimentação e desporto) e por fim Saúde.

Estes questionários aplicados foram devidamente preenchidos em casa, com a intencionalidade do agregado familiar ou responsáveis, colaborassem nos preenchimentos de todas as questões. Ainda para a caracterização da turma realizamos a aplicação de uma bateria de testes físicos EFERAM (Anexo IX). Estes testes físicos procuraram avaliar a aptidão física, contendo as seguintes avaliações: aptidão aeróbia; aptidão muscular e composição corporal.

O *teste sociométrico* procurou recolher informação pertinente sobre as ligações interpessoais no seio da turma. Esta parte do questionário apresentava quatro perguntas, emparelhadas dois itens, um em situação de trabalho de grupo e outro item em criação de uma equipa.

Os dados foram trabalhados e tratados através do Office Excel 2007. Posteriormente, foi executada uma análise quantitativa que permitiu elaborar uma estatística descritiva sobre as variáveis recolhidas.

### **3.1.1.3. Resultados e Discussão**

A turma é composta por 23 alunos no seu total, 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. As suas idades variam entre os 12 anos como idade (mínima) e os 14 anos idade (máxima) até a data do inquérito. Foi observado que a freguesia mais representativa é a de São Roque com 20 alunos aqui residentes, os restantes 3 alunos vivem na freguesia vizinha, Santo António.

Numa caracterização sobre o *agregado familiar* é possível verificar que a maioria vive com os pais, irmãos e um grupo de alunos (5 alunos) vivem com pais e avós. É importante frisar a existência de 4 casos que fogem à normalidade da composição do agregado familiar, constatando que 2 alunos vivem sozinhos, apenas com o Pai ou Mãe (família monoparental). Um outro caso de família monoparental, inclui um aluno viver com Pai ou Mãe e mais um irmão/irmã. Por fim, existe um aluno a viver com uma família de acolhimento.

Ainda dentro do agregado familiar achamos pertinente apresentar as *habilitações académicas* dos pais. Assim, é verificado que as mães têm maior grau de habilitações académicas, encontrando-se a maioria dentro do intervalo do 3.º ciclo ao ensino superior, obtendo um resultado de 12 mães. Já numa verificação às habilitações dos pais é notório um nível contraditório às mães. A maioria dos pais encontram-se com o nível de habilitações académicas, igual ou abaixo do 3.º ciclo de ensino, totalizando 14 pais.

Referindo a *empregabilidade dos pais*, é uma questão um tanto delicado, mas chamaria a atenção para um caso de um aluno em que, o seu agregado familiar (Pai e Mãe) encontram-se em situação de desemprego. 7 alunos tem um só dos membros do agregado

a trabalhar, neste caso só o pai. Em 3 casos temos a mãe só a trabalhar. Os restantes (12) alunos têm os seus pais empregados.

O meio que os alunos mais utilizam para se deslocar até à escola é o carro com 15 alunos, seguidamente está o deslocar-se a pé com 11 alunos. 3 alunos responderam que se deslocavam a pé/carro e 1 aluno respondeu que se deslocava até à escola a pé/autocarro. O tempo médio calculado entre deslocar-se a pé, autocarro e carro perfaz uma média de 8 minutos.

Na observação feita aos *hábitos de estudo na escola*, é apresentado 6 alunos que, aproveitam os momentos que estão na escola para estudar. Utilizam as seguintes zonas para estudar: biblioteca - 2 alunos; sala de estudo - 2 alunos e outro local - 2 alunos. Com quem estudam na escola, as suas respostas passaram por estudarem sozinhos, com os amigos e com professor.

Dos 17 alunos que responderam que *não estudavam na escola*, 8 desses alunos mencionaram que esporadicamente estudavam na escola, costumavam estudar sozinhos, com amigos e outros.

Nos *hábitos de estudo em casa* é evidenciado que a maioria estuda em casa, constatando um total de 20 alunos, e 3 casos mencionam que não estudam em casa. Dos 20 alunos que estudam em casa, têm por hábito estudarem sozinhos (16 alunos), com o pai (1 aluno), com a mãe (2 alunos) e com outro (1 aluno). Variam no tempo (dias) que dedicam ao estudo, 4 alunos afirmaram que estudam 1 dia antes do teste, 4 alunos mencionaram que estudam menos de 7 dias antes do teste, 13 dos alunos mencionaram que estudam 7 dias antes do teste e 2 alunos escolheram outro tempo de estudo para o teste.

Grande parte da turma tem oportunidade de aceder ao computador em casa com alguma frequência, sendo que 7 alunos usam o computador todos os dias, 9 alunos alguns dias e 6 alunos raramente usam o computador. Demonstrando, assim, que 16 alunos podem usar computador com alguma frequência em casa. Numa questão mais fechada perguntamos quantas horas utilizavam o computador: 10 alunos mencionam que utilizam o computador menos de 1 hora; 8 alunos utilizam o computador entre 1 a 3 horas; outros 4 alunos

responderam que utilizam o computador mais que 3 horas, havendo um aluno que não respondeu a esta questão.

No acesso à internet, 15 alunos têm fácil acesso e 8 não têm acessibilidade à internet.

Quanto ao número de refeições diárias os alunos cumprem o regime alimentar perfazendo 4 refeições diárias essenciais, com a exceção em determinados casos: um(a) aluno(a) mencionou que não toma o pequeno almoço, mas faz o lanche durante a manhã, o que é necessário ter alguma atenção com este aluno. Outro caso de algum relevo, é durante o almoço, onde existe um(a) aluno(a) que afirma não almoçar. Por fim, um outro caso, é um(a) aluno(a) mencionar que não janta, mas faz a ceia. Esta última situação pode estar relacionada com a chegada tardia a casa, visto que é uma turma com muitos discentes federados no desporto.

É notório e de louvar o número de praticantes desportistas desta turma, visto que 12 alunos praticam desporto na escola e fora do contexto de EF. Este grupo de alunos federados participam em modalidades, como: Futebol, Karaté, Andebol e Hóquei. Denote-se que dos resultados obtidos: 2 alunos responderam que não gostam de EF, existem 3 alunos que mencionaram que não praticam qualquer atividade fora de educação física, um destes 3 alunos já teve experimentação federada. Seria pertinente, no futuro, saber quais as causas que o afastaram do desporto federado. Os restantes 6 alunos da turma participam em atividades do desporto escolar.

Três alunos revelam ter problemas de saúde, nomeadamente bronquite, asma e problemas de visão. Ainda referente aos problemas de saúde, na toma regular de medicamentos, são exibidos 3 alunos. Apenas foram expostos 2 medicamentos, *Aerius* e *Concerta*.

No âmbito da saúde foi questionado se os alunos padeciam de algum tipo de alergia, o número de casos apresentados na turma foram 8. Foram apresentadas reações alérgicas simples, alergias a picadas de insetos, rinite alérgica e à azeitona. Um dos alunos diz ser alérgico, mas não apresentou qual a sua alergia.

Relativamente aos Testes Sociométricos relações interpessoais - onde foi colocado a questão se tivesses de fazer um trabalho de grupo a 3, com quem gostarias de trabalhar? Refere por ordem de preferência. Os resultados realçam a forte preferência por 3 elementos da turma, ambos rapazes. O elemento mais escolhido, foi escolhido como primeira opção 6 vezes. Como segundo aluno preferido, este tem 4 votos e com o mesmo número de votos está o terceiro aluno mais escolhido.

Observando atentamente os dados e estabelecendo uma relação, existem elementos que não foram referidos como preferência para um trabalho que, posteriormente são os elementos com maior número de votos na questão *com quem não gostarias de trabalhar*. Deste modo, quem não foi escolhido para o trabalho de grupo, também são os preteridos na questão com quem não gostariam de trabalhar.

É importante estarmos atentos a este tipo de relações interpessoais, por vários fatores. Poderá arrastar o aluno para o surgimento de *bulling* coletivo, *bulling* individual, depressão e desmotivação.

No que respeita as relações interpessoais – em EF, questão que colocamos nesta relação interpessoal é, se tivesses que escolher 3 colegas para fazer uma equipa em Educação Física quem escolhias? Refere por ordem de preferência. Os três elementos passaram a ser rapazes, 2 dos quais mantêm-se como preferências da questão anterior (trabalho de grupo) e voltaram a ser os preferidos, com 6 e 5 votos. Havendo uma nova entrada na preferência, possivelmente pelo fato de que o novo elemento preferido tem boas destrezas desportivas, visto que é uma questão mais relacionada à EF. Já em relação com quem não gostarias de ter na equipa? Voltam a estar 2 elementos preteridos da questão anterior (trabalho de grupo), entrando um terceiro elemento com alguns votos como 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> escolha. Muitas das vezes esta escolha de “elemento preterido” na área de EF associa-se à falta de destrezas desportivas e não pela socialização, ou por estar muito ligado ao conflito desportivo.

As análises apresentadas segundo o questionário realizado à turma pretenderam contribuir para identificar possíveis situações, que possam ser acompanhadas e criadas dinâmicas de intervenção caso sejam pertinentes para a melhoria do ensino-aprendizagem. Porém, podem ser acrescentadas mais informações por parte de cada

professor que poderão originar novas correlações, que identifiquem outros padrões de análise.

A turma tem uma forma muito próxima da homogeneidade em termos de idade e género, e vivem maioritariamente na Freguesia de São Roque.

A maioria dos alunos (83%) vivem com o pai e a mãe. Existe uma prevalência elevada (44%) de situações, em que, apenas o pai ou a mãe estão empregados.

Maioria dos alunos estudam em casa, sozinhos e com antecedência para os testes, contudo aproximadamente 35% estuda de véspera ou com menos de uma semana de antecedência.

A maioria das mães têm um nível educacional igual ou superior ao secundário e os pais igual ou inferior ao 3º Ciclo.

Na saúde, aproximadamente 35% dos alunos apresentam alergias. É de salientar que a turma apresenta um estilo de vida, aceitável e de louvar, visto que a maioria dos alunos estão ligados ao desporto, formal e informalmente.

O estudo das relações interpessoais revelou alunos excluídos no seio da turma.

Todavia, analisando os testes sociométricos e os seus resultados, não podemos descurar o impacto dos alunos que foram preteridos, comparativamente aos preferidos. Torna-se necessário todos permanecerem atentos e alerta no que se refere às relações interpessoais entre todos os elementos da turma, procurando prevenir determinados comportamentos disruptivos.

### **3.2. Ação de Extensão Curricular**

No âmbito da elaboração da Ação de Extensão Curricular, alusiva às Atividades de Integração no Meio, proporcionou-se uma atividade lúdica que fosse passível de reunir todos os agentes educativos, pais/encarregados, filhos/educandos e docentes.

No desenvolvimento do nosso trabalho estarão esquematizados os pontos: planeamento, realização e controle/avaliação.

No Projeto Curricular Escolar (PCE), é visado a importância destas relações na orientação dos objetivos delineados no PCE. São colocadas iniciativas de formação,

estando apoiadas em diversas atividades, sejam elas: lúdicas e/ou mais formais, envolvendo todos os atores já referenciados.

## **Objetivos**

As atividades lúdicas projetadas para a extensão curricular tiveram como objetivos:

- Estimular a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos,
- Aumentar a proximidade e sinergias família e escola;
- Promover os vínculos entre professores, alunos e pais/encarregados de educação;
- Sensibilizar para a importância das normas e valores culturais intergerações,
- Impulsionar a socialização e solidariedade.

### **3.2.1. Planejamento da Atividade**

Esta atividade, esteve projetada por três vezes, sendo que as duas primeiras vezes as atividades tiveram que ser adiadas. Num primeiro e segundo planejamento, o programa continha atividades de *zumba; nutrição e orientação*, programadas para todos os docentes da escola, em especial as turmas dos estagiários, sendo estas as turmas organizadoras da atividade. Realizar-se-iam na Quinta de São Roque da Universidade da Madeira. As situações que levaram a que houvesse adiamento, deveu-se à situação dos pais não terem possibilidades de estarem presentes devido aos seus trabalhos.

Na terceira vez que programamos a atividade, procuramos superar a impossibilidade da fraca adesão dos pais à atividade, devido às suas limitações laborais. Enviando assim, aos pais um inquérito, atempadamente, que procurou saber, quais os dias e horas que tinham maior disponibilidade para a sua participação na atividade. Analisando os inquéritos, os professores estagiários chegaram à conclusão da presente data - 29 de março de 2017, havendo alteração das atividades propostas, passando a ser programado: Futebol e Voleibol e um momento de lazer nas Piscinas do Complexo Balnear do Lido.

Estruturamos o programa da seguinte forma: local: Jardins do Lido e Complexo Balnear do Lido; data da atividade: 29 de março de 2017, quarta-feira; horário das atividades: início: 09h00 e término: 13h; os destinatários da atividade: alunos, encarregados de

educação e professores das Turmas de 7.º ano turma (x) e 8.º ano turma (x) da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A informação fez-se chegar através dos seguintes modos, por: divulgação (encarregados de educação - por escrito, através de convite entregue aos alunos (anexo); aos professores - por escrito, através de correio eletrónico e aos alunos - durante as aulas que antecederam a atividade.

Respetivamente, quanto a atividade em si, elaboramos um programa mais criterioso, constando no programa da atividade os seguintes itens: concentração dos participantes no pátio da escola; serviço urbano (autocarro) 48 Nazaré/Monte; montagem dos campos (futebol e voleibol); chegada dos alunos que se concentraram na escola; prelação sobre algumas regras da organização; início dos jogos; lanche; entrada para o Complexo Balnear do Lido; entrada na Piscina; lanche partilhado.

### **3.2.2. Realização da atividade**

Os jogos que estiveram presentes na atividade foram: Futebol e o Voleibol. Todavia, estes estiveram ao abrigo de um cronograma de jogos, que nos permitiu ter um controlo e organização dos acontecimentos, sendo assim os Jogos tiveram as seguintes regras, no Futebol realizaram-se em jogos de 15 minutos (2 rondas), constando 4 equipas inscritas. No Voleibol Jogos tiveram a durabilidade de 10 minutos (4 rondas), contabilizando-se 5 equipas inscritas. (Anexo XV).

Procurando minimizar os custos financeiros a que estava ligada toda esta atividade na oferta do lanche, averiguamos junto dos alunos e encarregados de educação a possibilidade de todos colaborarem, atendendo e respeitando as possibilidades de cada um no seu contributo. Procedemos, junto das turmas, à criação de um comunicado de informação sobre este lanche, “lanche partilhado”. Esta partilha entre turmas, permitiu guarnecer a mesa e ter um lanche mais variado. Foi procurado respeitar a “alimentação saudável”. Os professores deram, ainda, o seu contributo, oferecendo ingredientes para a criação de bolos, sendo que as funcionárias da cantina disponibilizaram de imediato os seus serviços.

De modo que a dinamização da atividade fosse exequível, procuramos junto dos alunos criar um núcleo responsável pela organização, este núcleo era composto por alunos de ambas as turmas, sendo que ficaram incumbidos das seguintes tarefas: criação das fichas de inscrição; cronograma dos jogos; documento a convidar os encarregados de educação;

criação dos regulamentos dos jogos; transportes (quem ia ter à escola e quem ia ter ao local); e, ficha dos alimentos (o que levavam e suas quantidades).

Os professores estagiários ficaram responsáveis por contactar as instituições responsáveis pelos espaços e materiais de voleibol. Foi contactada a sociedade Frente Mar, responsável pelos Jardins do Lido, onde nos possibilitou a utilização do espaço. O Desporto Escolar – Secretaria Regional da Educação, forneceu materiais de voleibol (redes e postes) e a Associação de Voleibol da Madeira, forneceu bolas e linhas de marcação dos campos de voleibol.

Como é do nosso conhecimento e sem dúvida é dos elementos chave para o desenvolvimento das atividades, que são os recursos, onde tivemos a participação dos 2 Professores Estagiários na organização e controlo das atividades; os 2 Professores Orientadores em colaboração na organização e controlo das atividades; e a presença do Orientador Científico como supervisor de toda a atividade. A este conjunto de recursos, foram necessários juntarmos os recursos materiais também muito importantes para a prática das atividades, onde tivemos os seguintes materiais: postes de voleibol; redes de voleibol; bases de poste; marcadores de pontuação de voleibol; bolas de futebol; mecos; cones; portátil; apitos; fitas de marcação de campo; folhas de registo das equipas.

Para termos determinados materiais e espaços específicos acessíveis e no decorrer das atividades, recorremos a entidades cooperantes, nomeadamente: à Frente Mar (Gestão e Exploração de Espaços Públicos e Estacionamentos Públicos Urbanos do Funchal, E.M.); ao Desporto Escolar (Secretaria Regional de Educação); à Associação de Voleibol da Madeira; e ao Conselho Executivo da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

### **3.2.3. Controlo e Avaliação**

A realização desta atividade teve como objetivo colocar todos os agentes educativos reunidos, por forma a serem proporcionados relacionamentos entre os diversos agentes (encarregados de educação, professores e alunos) em atividades lúdicas, estimulando sinergias para o processo educativo. “A articulação família-escola é de importância nuclear, contudo, motivar os pais a virem à escola não é de modo algum uma tarefa simples”, (Delgado, 2016). A mesma dificuldade se fez sentir, durante o planeamento e organização nesta atividade de Extensão Curricular, onde por duas tentativas fizemos convites aos encarregados de educação para a sua presença em atividades lúdicas

desportivas. Atendendo há impossibilidade dos encarregados de educação e algumas limitações dos alunos nos dias propostos inicialmente, devido às suas competências desportivas, alteramos o programa. Contudo procuramos ao máximo englobar os encarregados de educação, dessa forma foi-lhes entregue um questionário que procurou analisar quais os dias e horários mais favoráveis às suas participações nas atividades. Assim, acercámos a data a ser realizada a atividade, a 29 de março de 2017, nos Jardins do Lido.

Todavia o número de encarregados de educação no dia da atividade, ficou muito aquém do considerado pelo inquérito. Concluímos desta forma que os encarregados de educação só se envolvem em atividades de natureza formal, e outras atividades do fórum informal, não lhes é considerado importante para o processo de aprendizagem. Ainda podemos concluir que as suas atividades laborais, são também um ponto desfavorável para as suas participações no âmbito destas atividades. Há que enaltecer, a solidariedade dos participantes e comunidade escolar para a confraternização e lanche, isto porque, todos participaram na aquisição dos alimentos.

Visto que esta atividade foi realizada em conjunto, entre as turmas dos estudantes estagiários, promoveu-se um clima de inter-relação entre ambas as turmas, as turmas tiveram um papel pró-ativo na elaboração organizacional das atividades.

Os alunos de ambas as turmas se responsabilizaram pela criação de fichas de inscrição nas modalidades por eles selecionadas. Criaram regulamentos, tabelas de resultados e árbitros. Ainda se encarregaram pelo levantamento das quantidades e que tipo de alimentos iam ser obtidos pelas turmas, de modo a não haver exageros. Procederam à elaboração duma ficha para preverem quem necessitava de transporte até ao local da atividade. Todos estes pontos de organização e dados recolhidos dos alunos, foram supervisionados pelos professores estagiários e professores cooperantes.

Os professores estagiários responsabilizaram-se por tratar das burocracias da disponibilização dos espaços e materiais. Foram contactadas as instituições responsáveis: a Frente Mar (Gestão e Exploração de Espaços Públicos e Estacionamentos Públicos Urbanos do Funchal, E.M.); Desporto Escolar (Secretaria Regional de Educação); Associação de Voleibol da Madeira e o Conselho Executivo da Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Todas estas entidades contribuíram para a realização da atividade. A Frente Mar além de disponibilizar os Jardins do lido para as atividades Futebol e Voleibol, contribuiu com entradas no Complexo Balnear do Lido

para todos os participantes. A Associação de Voleibol da Madeira e o Desporto Escolar contribuíram com materiais de voleibol (redes, bolas e marcadores). O Conselho Executivo da EB23DEBC, disponibilizou *giros* para os alunos que não tinham transporte.

Os alunos desempenharam várias funções dentro da atividade, não só como consumidores, mas também como proactivos na gestão e organização das atividades. A atividade corresponsabilizou os alunos, sempre supervisionados pelos professores estagiários e professores cooperantes. Pretendemos conceder aos alunos, responsabilidade, autonomia, criatividade e motivação na organização e concretização da atividade.

Confraternizou-se belos momentos entre os alunos, todos estiveram empenhados quer em situações organizacionais, quer em práticas desportivas. Após a finalização destas atividades desportivas futebol e voleibol, procedemos à entrada no Complexo Balnear do Lido. Este foi o momento alto de toda a atividade, visto que as condições climatéricas foram ideais. Foi dentro do Complexo Balnear do Lido que o lanche ocorreu, sendo que os alunos demonstraram um grande momento de solidariedade e de partilha entre as turmas.

Foi visível em todos os momentos a satisfação dos alunos em todo o processo, desde a criação, organização e concretização, sendo mais evidente no dia da realização da atividade.

Uma das sensações obtidas junto dos alunos foi que desejavam a sua repetição e que deveriam ser proporcionados mais momentos desta natureza.

#### **IV - ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO – PEDAGÓGICA**



#### **4. Atividades de Natureza Científico - Pedagógicas**

As Atividades de Natureza Científico – Pedagógicas enquadram-se no último ponto de avaliação do EP. Nesta atividade procurámos contribuir para a formação e partilha de conhecimentos entre professores sobre o ensino das atividades físicas e desportivas em contexto escolar. As duas intervenções (ação individual e coletiva) basearam na Avaliação Inicial dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. Na Ação Científico Pedagógica Individual tivemos como tema “Uma Abordagem Tática ao Jogo: O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão”. No caso da Ação Científico Pedagógica Coletiva o tema foi “O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão Segundo Uma Abordagem Tática ao Jogo: Um Estudo Quasi-Experimental em Alunos do Ensino Básico”.

Atendendo, ao que fora supramencionado no anterior, iremos apresentar os 2 artigos, onde apresentaremos o enquadramento de cada tema, os seus objetivos e a metodologia utilizada.

##### **4.1. Atividade Científico Pedagógica Coletiva**

A avaliação da performance nos jogos desportivos coletivos, na escola pode ser útil nos processos de avaliação dos JDCI baseados na abordagem tática ao jogo. Esta avaliação das habilidades nos JDC definem-se segundo as capacidades de tomada de decisão dos alunos em contexto de jogo, deste modo implementámos um método baseado no Teaching Games for Understanding (TGfU) onde se insere a abordagem tática ao jogo na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, defendendo que esta deve a metodologia a aplicar nas escolas. O modelo “Teaching Games for Understanding rompe com a ideia do ensino de técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão” (Costa et al., 2010).

Os objetivos gerais da nossa ação foram: a) demonstrar aos docentes de EF que é possível ensinar os JDC através do jogo; b) demonstrar aos docentes que os JDCI podem ser ensinados simultaneamente segundo uma relação de transfer de habilidades táticas entre as modalidades; c) potenciar os interesses dos alunos pela prática desportiva segundo o modelo; d) promover maiores níveis de aprendizagem tático-técnicas através do modelo. E, ainda, apresentar um instrumento de avaliação para os JDCI – GPAI (*Game Performance Assessment Instrument*).

A ação decorreu no dia 25 de março de 2017, na sala do Senado no Campus da Universidade da Madeira. De modo, a darmos conhecimento da ação, foi elaborado um cartaz (Anexo XIV). Este cartaz foi divulgado de várias formas, desde a afixação nas escolas pelos núcleos de estágio, como por meio de comunicação das redes sociais (*facebook*, email e outros mais meios tecnológicos), procurando chegar ao maior número de pessoas possível. Neste cartaz estava exposta toda a programação e informação sobre a ação.

Para a nossa ação tivemos a colaboração excecional de alguns preletores, munidos de diferentes experiências profissionais e com um vasto conhecimento nas mais diferentes vertentes do ensino. Desta forma, contamos com a presença de: Mestre Sandra Reynolds; Prof. Doutor Duarte Sousa; Mestre Honorato Sousa; Mestre Filipe Esteves e como moderador da mesa redonda o Professor Doutor João Prudente.

Para a consumação das ações, tivemos de seguir alguns protocolos, em particular: entrar em contato com os preletores convidados; aferir a disponibilidade e marcação do espaço da sala do Senado; promoção das ações; inscrições online e contatos para apoios. O trabalho concebido nesta ação, proporcionou a criação de um artigo denominado “O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão Segundo Uma Abordagem Tática ao Jogo: Um Estudo Quasi-Experimental em Alunos Do Ensino Básico”, que suporta os alicerces da nossa ação.

## **Introdução**

No documento da Organização Curricular e Programas de Educação Física do Ministério da Educação de Portugal, os jogos desportivos coletivos assumem uma grande expressão no currículo. Contudo, admite-se que a forma tradicional como os jogos tem sido ensinados é problemática (Mesquita, 2005; Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013). Muitos professores de EF ensinam os *skills* (ações técnicas) e as ações táticas dos jogos, mas têm problemas na ligação dessas componentes. Normalmente, no ensino dos jogos desportivos coletivos são dedicados vários dias para cobrir o passe, receção, condução de bola e remate, sendo que o desenvolvimento da ação tático-técnica não é aparente durante o jogo nas sessões seguintes. Isto significa que, os *skills* têm sido ensinados usualmente de forma isolada, fora do contexto tático do jogo (Griffin, & Butler, 2005; Mitchell et al., 2013).

Nos jogos desportivos de invasão (JDC-I), do ponto de vista ofensivo, as equipas pontuam através da movimentação da bola (ou objeto jogável) para dentro do território de jogo da equipa adversária e rematando para um alvo fixo (um objetivo ou um cesto) ou movimentando o objeto jogado para uma determinada zona alvo. Por outro lado, em termos defensivos, para evitar que equipa adversária pontue, a equipa tem de travar o processo de progressão da equipa adversária com bola para o próprio território e evitar/anular a tentativa de pontuar (Mitchell et al., 2013). A resolução destes problemas táticos ofensivos e defensivos requer um conhecimento tático similar em vários jogos de invasão, ainda que estes requeiram diversificadas ações técnicas. A movimentação da bola (objeto jogável) é comum ao longo de todos os JDC-I (Bayer, 1994). Os jogadores em situação ofensiva devem mover-se sem bola e posicionarem-se por forma a poder receber a bola dos companheiros da equipa e tentar pontuar. O comportamento defensivo nos JDC-I é também transversal às diferentes matérias de ensino. Os jogadores em processo defensivo têm de marcar ou guardar jogadores adversários e pressionar o portador da bola antes de tentar ganhar a posse de bola. A tomada de decisão eficaz é crítica/complexa. Os jogadores têm de decidir quando passar, rematar, ou movimentar-se com a bola e decidir quando, onde, e como se movimentar quando não têm a bola (Bayer, 1994; Mitchell et al., 2013;).

Numa abordagem tática ao ensino do jogo, no qual se integra o modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU), integra-se na componente tática os *skills*, enfatizando o tempo apropriado para a prática dos *skills* e a sua aplicação dentro de um contexto tático de jogo (Bunker & Thorpe, 1982). A consciência tática, crítica para uma melhor performance em jogo, é a habilidade de identificar os problemas táticos que resultam do jogo e responder de forma apropriada. As respostas exigidas em contexto de jogo envolvem as ações com bola como passar, receber, rematar, assim como as ações/movimentos sem bola, tais como suportar (abrir linhas de passe) e cobrir para aumentar a segurança (Griffin & Butler, 2005; Mitchell et al., 2013).

A investigação sobre a efetividade da organização de Unidades de Ensino de JDC-I segundo os problemas táticos transversais e seguindo uma abordagem tática ao jogo em contexto escolar, é ainda escassa. O presente estudo teve por objetivo, aferir a eficácia de uma abordagem tática ao ensino dos JDC-I no tempo de empenhamento motor e na performance em jogo, nomeadamente, o envolvimento em jogo, o índice de tomada de

decisão, o índice de execução dos *skills*, o índice de movimentação de apoio (ações de suporte ao portador da bola) e a performance global em jogo.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Uma amostra composta por 62 estudantes (32 rapazes e 30 raparigas: idade  $13.03 \pm .88$  anos) participaram neste estudo quasi-experimental. Estes estudantes frequentavam o 3º Ciclo numa escola pública, da área urbana da Região Autónoma da Madeira. Ambos os grupos são heterogéneos em termos de género e habilidades nos JDC-I e tiveram uma experiência passada similar ao nível da disciplina de Educação Física na mesma escola. O grupo experimental (GE), submetido a uma abordagem tática ao ensino do jogo, foi composto por 41 alunos (23 rapazes e 18 raparigas: idade  $12.9 \pm .72$  anos) distribuídos por 2 turmas. O grupo de controlo (GC), para os quais se manteve uma abordagem usual ao ensino dos jogos, foi composto por 21 alunos (9 rapazes e 12 raparigas: idade  $13.3 \pm 1.13$  anos) igualmente distribuídos por 2 turmas.

A autorização para a recolha da informação, por questionário e vídeo foi obtida junto do professor principal de cada turma e todos os alunos forneceram o consentimento informado dos pais ou responsáveis legais para participarem deste estudo. Todos os participantes foram informados de que o seu envolvimento era voluntário, que eram livres de se retirar a qualquer momento e que as suas respostas permaneceriam confidenciais. Os protocolos do estudo foram aprovados pela Comissão Científica do Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal.

### **Características da Intervenção**

Durante 18 horas os estudantes de cada um dos grupos (experimental e controlo) participaram numa Unidade Didática (UD) de JDC-I. A UD do GE foi planeada de acordo com o modelo de ensino “Teaching Games for Understanding” (TGfU). Para o efeito foi tido em consideração a lecionação dos conteúdos de ensino por objetivos, nas 3 matérias de ensino: o Futebol, o Andebol e o Basquetebol. Os conteúdos trabalhados nas aulas foram organizados em torno de problemas táticos comuns aos JDC-I. Do ponto de vista ofensivo e com o objetivo de marcar ponto, foram trabalhados os seguintes conteúdos transversais: (1) manter a posse de bola; (2) penetrar na defesa e atacar o alvo,

e (3) transição defesa-ataque. Por outro lado, do ponto de vista defensivo e com o objetivo de prevenir/evitar que a equipa adversária marque ponto, foram trabalhados os seguintes conteúdos transversais: (1) defender o espaço, (2) defender o alvo; e (3) ganhar a posse de bola. A descrição pormenorizada das ações tático técnicas associadas a cada problema tático, bem como as estratégias de organização das aulas, pode ser consultado em Mitchell et al., (2013).

No caso das turmas do GC, os alunos mantiveram-se numa prática usual do ensino do jogo protagonizada por professores com experiência no ensino da Educação Física em contexto escolar. Para o efeito, a organização dos conteúdos de lecionação foi efetuada em blocos de matéria: o primeiro bloco composto por 9 horas foi dedicado ao ensino do Futebol, seguindo-se o Basquetebol. Depois de uma observação direta, realizada pelo investigador responsável a 10 aulas do GC, foi possível identificar as seguintes características nas aulas: (1) eram apresentadas inicialmente situações centradas na técnica, ou seja o jogo era decomposto em elementos; (2) as situações apresentadas partiam sempre de situações mais simples (isoladas e sem oposição) para situações mais complexas (em situação de jogo e com oposição); (3) toda a estratégia de ensino está centrado no professor, ou seja, o professor assume um papel de comando no processo de ensino-aprendizagem. Esta descrição da prática usual, assenta no quadro referencial teórico da abordagem tradicional ao jogo. Segundo esta perspetiva de ensino, existe uma necessidade de dotar previamente os alunos com meios técnicos (habilidades específicas), indispensáveis para posteriormente resolverem os problemas táticos que o jogo coloca (Bayer, 1994).

### **Performance em jogo**

A avaliação da performance em jogo foi avaliada através do instrumento *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI; Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998). O GPAI avalia comportamentos que demonstram a habilidade para resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (*skills*).

A tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático. Para o efeito foram contabilizadas as tentativas do aluno passar a bola a um colega de equipa livre ou finalizar no alvo quando apropriado e inapropriado. A execução de *skills* individuais, diz respeito à performance motora em

jogo. Depois dos alunos decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado. Assim, foram contabilizadas o número de ações eficientes e ineficientes, na recepção da bola (controle e preparação da bola), no passe (a bola alcança o objetivo) e remate/lançamento (bola permanece abaixo da altura da cabeça e/ou atinge o alvo). As ações de suporte são consideradas ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar nos JDC-I. 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. Como critério, foram contabilizadas todas as ações apropriadas e inapropriadas em que o aluno apoiava o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição livre de marcação, por forma a receber a bola. Informação sobre a metodologia a seguir nos cálculos do “envolvimento em jogo”, “índice de tomada de decisão”, “índice de execução dos *skills*”, “índice das ações de suporte” e “performance global em jogo” pode ser consultados em Mitchell et al., (2013).

### **Tempo de empenhamento motor**

A avaliação do tempo de empenhamento motor foi realizada através da observação direta dos níveis de atividade física, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004). Nos dois grupos, GE e o GC, em intervalos de 120 segundos, todos os alunos foram observados diretamente 75 vezes. A observação consistiu num *scan* rápido do observador, onde se identificou se o aluno estava integrado numa atividade física moderada a vigorosa relacionada com a situação proposta pelo professor. O registo foi efetuado de forma dicotómica: sim-ou-não. Cada período de observação era composto por 15 *snapshots* a cada aluno, num total de 5. Se os alunos estivessem deitados, sentados ou em pé parados no momento da observação, era considerado um período sedentário (não=0). Se os alunos estivessem integrados numa atividade em que fosse requerido um dispêndio energético superior, tal como andar rápido, era considerado que o aluno estava em atividade física moderada a vigorosa (sim=1) (Siendentop et al., 2004).

## **Preparação da equipa de campo**

A equipa de observadores da performance em jogo nos momentos pré e pós intervenção foi composta por 9 investigadores com *experiência* no ensino dos JDC-I. A preparação da equipa de observadores iniciou-se com 4 sessões teórico-práticas de 2 horas cada, em que foram analisadas situações concretas em vídeo de JDC-I, utilizando o instrumento de observação (GPAI). Após esta fase de treino de aplicação do protocolo, realizou-se um estudo piloto. No estudo piloto, foram observados 8 alunos em situação de jogo numa aula de basquetebol. Cada aluno foi observado durante 10 minutos por todos os observadores no mesmo *frame* de tempo. Numa segunda fase, foram calculados os coeficientes de correlação intra-classe entre todos os observadores e o avaliador critério. O coeficiente de correlação intra-classe entre os observadores e o valor critério nos índices do GPAI variaram entre .997 para o envolvimento no jogo e .448 para o índice de tomada decisão. Face a este resultado, o observador que registou a correlação mais baixa foi excluído da aplicação deste instrumento.

## **Procedimentos estatísticos**

A diferença de médias nas características de cada grupo (experimental e controlo) foram testadas no momento pré-intervenção recorrendo a um *t-test* de *student*. O mesmo procedimento foi conduzida para quantificar a diferença de médias entre o GE e GC no tempo de empenhamento motor.

Uma análise de variância de medidas repetidas (*mixed between-with subjects*) foi conduzida para avaliar o impacto dos dois tipos de intervenção no ensino dos JDC-I (abordagem tática ao jogo, organizada por objetivos e percorrendo os problemas táticos transversais a todos os JDC-I Vs uma abordagem tradicional organizada por blocos de informação) ao longo de uma UD (pré-intervenção e pós-intervenção). As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao software estatístico SPSS (versão 23). O nível de significância foi mantido em 5%.

## **Resultados**

### Características entre grupos no *baseline*

A Tabela 1 mostra as diferenças entre o GE e o GC nas principais características no *baseline*. À exceção da força abdominal, não foram encontradas outras diferenças com significado estatístico entre os dois grupos.

**Tabela 1** Características entre grupos no “baseline”

	GC	GE	p
	M(SD)	M(SD)	
	n=21	n=41	
Idade decimal (anos)	13.3(1.1)	12.9(0.7)	0.222
Envolvimento em jogo	28.0(12.5)	29.0(16.8)	0.783
Índice de tomada de decisão	0.7(0.2)	0.7(0.2)	0.709
Índice de execução dos <i>skills</i>	0.6(0.2)	0.6(0.2)	0.878
Índice das ações de suporte	0.6(0.3)	0.5(0.3)	0.223
Performance global em jogo (GPAI)	0.6(0.2)	0.6(0.2)	0.639
Massa Corporal (kg)	51.0(9.3)	52.3(9.0)	0.59
Altura (cm)	155.8(8.5)	158.0(6.0)	0.312
Perímetro da Cintura (cm)	75.9(9.7)	76.3(9.6)	0.898
Salto em Comprimento S/corrida (cm)	137.5(20.7)	149.3(24.7)	0.069
Senta e Alcança Dir. (cm)	22.0(4.1)	23.8(6.5)	0.174
Senta e Alcança Esq. (cm)	20.7(5.2)	23.1(6.7)	0.17
Vaivém Curto (seg.)	21.1(1.6)	21.1(1.8)	0.99
Abdominais (n)	18.3(4.7)	22.1(4.5)	0.003
Dinamometria Manual (kg)	23.2(6.2)	25.2(4.4)	0.137
Suspensão na Barra (seg.)	8.2(11.3)	7.9(9.0)	0.908
Vaivém (n)	24.4(16.4)	28.4(17.4)	0.397

GC, grupo de controlo; GE, grupo experimental.

### **Tempo de empenhamento motor**

Um t-teste de medidas independentes identificou valores significativamente mais elevados no tempo de empenhamento motor no GE ( $41.26 \pm 15.51$ ) comparativamente ao GC ( $31.44 \pm 12.92$ );  $t(59) = -2.44$ ,  $p = .018$ .

### **Mudança nas medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção no GE e GC**

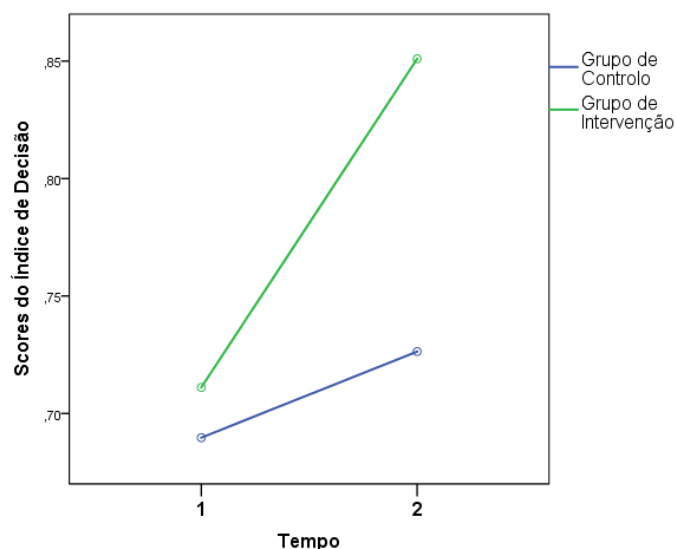
A Tabela 2 mostra os valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção no GE e no GC.

**Tabela 2** Valores médios das medidas de performance em jogo nas fases pré e pós intervenção nos grupos de controlo e experimental.

	Pré-Intervenção		Pós- Intervenção	
	GC	GE	GC	GE
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
	n=21	n=41	n=21	n=41
Envolvimento em jogo	28.0(12.5)	29.0(16.8)	54.1(19.9)	48.0(20.3)
Índice de tomada de decisão	0.7(0.2)	0.7(0.2)	0.7(0.1)	0.9(0.2)
Índice de execução dos <i>skills</i>	0.6(0.2)	0.6(0.2)	0.7(0.1)	0.8(0.2)
Índice das ações de suporte	0.6(0.3)	0.5(0.3)	0.4(0.3)	0.4(0.3)
Performance global em jogo (GPAI)	0.6(0.2)	0.6(0.2)	0.6(0.1)	0.7(0.1)

**GC.** grupo de controlo; **GE.** grupo experimental.

No índice de tomada de decisão em jogo verificou-se um efeito significativo para o tempo, *Wilks' Lambda* = .88,  $F(1, 60) = 8.58$ ,  $p = .005$ ; com um *Partial Eta Squared* = .13; e um efeito significativo para o grupo  $F(1, 60) = 4.04$ ,  $p = .049$ , com um *Partial Eta Squared* = .063, sugerindo que a abordagem tática ao jogo promove melhorias na tomada de decisão dos alunos em situação de jogo.



**Figura 1** Representação gráfica dos resultados da análise de variância de medidas repetidas (*mixed between-within subjects*), mostrando a mudança nos valores médios do índice de tomada de decisão ao longo da Unidade Didática para o GC e GE.

No índice de execução dos *skills*, em jogo apenas se verificou um efeito significativo para o tempo *Wilks' Lambda*= .61,  $F(1, 60) = 39.23$ ,  $p < .001$ , com um *Partial Eta Squared* = .395, sugerindo que em ambas as abordagens os alunos melhoraram a realização dos *skills*. Os mesmos resultados foram encontrados para a performance global em jogo, *Wilks' Lambda*= .93,  $F(1, 59) = 4.58$ ,  $p = .036$ ; com um *Partial Eta Squared* = .072. Não foram encontradas outras associações estatisticamente significativas nos outros índices de desempenho em jogo.

## Discussão

A investigação sobre a aprendizagem dos JDC-I partindo de uma abordagem tática ao jogo centrada em problemas táticos (ofensivos e defensivos) transversais é ainda escassa. No nosso estudo, o grupo de alunos submetidos a uma UD de JDC-I estruturada segundo os problemas, movimentações e *skills* transversais aos JDC-I, apresentaram um tempo de empenhamento motor durante as aulas significativamente superior ao grupo que manteve uma abordagem tradicional ao ensino do jogo e uma organização por blocos de conteúdos. Alguns estudos têm associado este modelo de instrução direta a taxas de inatividade superiores em contexto de aula. Harvey, Song, Baek & Mars (2016), concluíram que numa UD de futebol focada numa abordagem tática ao jogo, os alunos acumulavam níveis mais elevados de atividade física na aula, ou seja um tempo de empenhamento motor mais elevado. Contudo, numa perspetiva de saúde pública, se tivermos em consideração as recomendações dos 50% do tempo de aula ser gasto em

atividade física moderada a vigorosa (AfPE, 2008; IOM, 2013), verificamos que presente estudo, tanto no GE ( $41.26 \pm 15.51$ ) como no GC ( $31.44 \pm 12.92$ ), não alcançaram o tempo mínimos. Embora os alunos pertencentes ao GE do nosso estudo não tenham atingindo o tempo mínimo recomendado de atividade física moderada a vigorosa, estudos anteriores têm demonstrado que durante unidades de ensino organizadas segundo uma abordagem similar à utilizada no nosso estudo, os estudantes têm uma maior oportunidade de atingirem os tais 50% mínimos de tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa (Harvey et al., 2016; Miller et al., 2015; Smith et al., 2015; Van Acker et al., 2010).

Os resultados do presente estudo mostraram que uma UD de JDC-I baseada numa abordagem tática ao ensino do jogo melhorou a tomada de decisão dos alunos em jogo, comparativamente à metodologia tradicional. Gray & Sproule (2010), com o objetivo de testar o efeito de uma abordagem tática de ensino na capacidade de decisão em comparação com o ensino baseado em aulas tradicionais mais focadas em habilidades, verificou que o grupo submetido a uma abordagem centrada nos jogos, tomou decisões significativamente melhores. Contudo, tal como no nosso estudo, não houve diferenças significativas entre os grupos após a intervenção em termos de execução dos *skills* em jogo. Apenas se verificou que em ambos os grupos existiu uma melhoria no desempenho, independentemente das duas abordagens estudadas (tradicional vs centrada no jogo).

Do ponto de vista do professor/treinador de JDC-I, pretende-se que o aluno/jogador compreenda taticamente o jogo, com consciência e revele capacidades de tomar decisões eficazes e eficientes (Tavares & Casanova, 2015). A complexidade das decisões, associadas a um elevado nível de incerteza de constrangimento espaço-temporal caracterizam e diferenciam os JDC-I, e determinam a forma como estes devem ser ensinados quer na escola, quer no clube. No nosso estudo, no GE verificou-se um efeito significativo para o tempo, assim como um efeito significativo para o grupo, sugerindo que a abordagem tática ao jogo promoveu melhorias na tomada de decisão dos alunos em situação de jogo. Este quadro de resultados suporta a teoria de que a aprendizagem e aquisição de habilidades devem ser realizada sempre de forma contextualizada, ou seja, em situação de jogo.

Algumas forças são evidentes no presente estudo. Em primeiro lugar, este estudo foi desenvolvido em contexto real da prática do ensino dos JDC-I na EF escolar, comparando o ensino tradicional (abordagem centrada na melhoria dos *skills*) Vs uma abordagem tática ao jogo. Isto significa que existe uma maior transferibilidade do conhecimento

produzido para a prática do ensino em contexto escolar. Em segundo lugar, o número de horas de intervenção é relativamente elevado comparativamente ao encontrado na literatura. Contudo, algumas limitações devem ser consideradas igualmente na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra e o número de *dropouts*, particularmente no GC, bem como o desenho quasi-experimental, podem ter limitado a estimativa do tamanho do efeito e o poder do estudo para encontrar efeitos noutros domínios estudados. Em segundo lugar, não houve controlo para a experiência de ensino dos JDC-I e anos de serviço dos 4 professores envolvidos no estudo. Como sabemos, o agente de ensino tem um papel determinante na motivação dos alunos e consequente aprendizagem.

Concluindo, este estudo vem reforçar a investigação sobre a efetividade da organização de Unidades de Ensino de JDC-I segundo os problemas táticos transversais e seguindo uma abordagem tática ao jogo em contexto escolar. Os resultados deste estudo sugerem que a organização de uma Unidade de Ensino de JDC-I segundo uma abordagem tática ao jogo, pode melhorar o índice de tomada de decisão em jogo bem como aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos nas aulas de EF. Entendemos que este tipo de abordagem em contexto escolar poderá contribuir para termos alunos mais hábeis para se envolverem de uma forma positiva nos JDC-I, assim como tornar as aulas mais motivantes, mais dinâmicas e potenciadoras de criatividade. Finalmente, do ponto de vista do professor, este poderá rentabilizar melhor o seu processo ensino aprendizagem ao longo do ano letivo nos JDC-I.

#### **4.2. Atividade Científico Pedagógica Individual**

O rompimento dos métodos tradicionais no ensino dos JDCEI, foi realizado através de uma abordagem tática ao jogo. A abordagem tática ao jogo insere-se no TGfU é um modelo “(...) construtivista sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de perceção, tomada de decisão e compreensão.” (Graça & Mesquita, S/D).

Os objetivos da ação Científico Pedagógica Individual recaíram, sobre: a) colocar o aluno em constante situação de jogo; b) proporcionar maior prazer do jogo; c) capacitar a consciência tática em contexto de jogo; d) potencializar o aluno como principal

interveniente na tomada de decisão do jogo; e) incrementar o ganho de destreza motora em jogo.

Esta ação decorreu no dia 25 de janeiro de 2017, na Biblioteca da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Teve como principal público-alvo todos os docentes do grupo disciplinar de EF.

Para dinamização da ação, criámos um cartaz (Anexo XX) que foi divulgado de várias formas, desde a afixação na escola, como por meio de comunicação - email, procurando chegar ao maior número de pessoas possível onde concretizamos o Estágio Pedagógico.

O trabalho concebido nesta ação, proporcionou a criação de um artigo denominado “O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão Segundo Uma Abordagem Tática ao Jogo” e culminou na concretização de um poster (Anexo XIII), apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2017, realizado a 27 de março de 2017 no Colégio dos Jesuítas.

## **Introdução**

Os jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I), tal como o futebol, andebol e basquetebol, assumem uma grande expressão no curriculum da Educação Física no contexto escolar. Nos JDC-I, as equipas pontuam através da movimentação da bola (ou objeto jogável) para dentro do território de jogo da equipa adversária e rematando para um alvo fixo (um objetivo ou um cesto) ou movimentando o objeto jogado para uma determinada zona alvo. Para evitar que equipa adversária pontue, a equipa tem de travar o processo de progressão da equipa adversária com bola para o próprio território e evitar/anular a tentativa de pontuar (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013).

Uma abordagem tática ao jogo partindo de problemas táticos comuns aos JDC-I, pode ajudar os alunos a transportarem conhecimento de um jogo para outro. Embora os jogos de invasão tenham regras e skills específicos, que variam de jogo para jogo, em termos problemas táticos, eles são similares. Isto significa que um determinado problema tático no futebol, no basquetebol e no andebol, todos eles pertencentes à taxonomia de jogos de invasão, são similares na sua estrutura base (Bayer, 1994; Mitchel et al., 2013). Por este motivo, muitos professores/treinadores de JDC-I usualmente assumem que os estudantes com experiência em mais do que um jogo de invasão apresentam melhores performances

em jogo, talvez porque já perceberam a forma de resolver os problemas táticos que os jogos colocam.

O ensino dos JDC-I na disciplina de Educação Física escolar pode ser ensinado de forma lúdica, educativa e desafiadora contribuindo para a melhoria da saúde e autoestima dos alunos. Contudo, as formas como os JDC-I têm sido tradicionalmente ensinadas é problemática (Pereira, Jardim, Carvalho, & Gouveia, 2014). Muitos professores de Educação Física/treinadores ensinam os skills (ações técnicas) e as ações táticas dos jogos, mas têm problemas na ligação dessas componentes. Normalmente, no ensino dos JDC-I são dedicados vários dias para cobrir o passe, recepção, condução de bola e remate, sendo que o desenvolvimento da ação tático-técnica não é aparente durante o jogo nas sessões seguintes. Isto significa que, os skills têm sido ensinados usualmente de forma isolada, fora do contexto tático do jogo (Mitchell et al., 2013).

A consciência tática, um aspeto central para uma melhor performance em jogo, é a habilidade para identificar e responder apropriadamente ao problema tático que emerge durante o jogo. As respostas de um jogador envolvem ações com bola, tal como passar, rematar, assim como ações sem bola como apoiar o portador da bola e marcar o adversário. O presente trabalho procura explorar uma metodologia de organização do ensino de JDC-I, tornando os alunos mais hábeis para se envolverem de uma forma positiva nos jogos. Segundo esta perspetiva, as matérias de ensino (os jogos de invasão) são um meio de formação e não um fim em si mesmo. Entendemos que o ensino dos JDC-I de uma forma integrada, recorrendo a uma abordagem tática ao jogo, é uma forma de rentabilizar o processo de ensino aprendizagem ao longo do ano letivo escolar. Por outro lado, a investigação, embora escassa, tem demonstrado que este tipo de abordagem torna as aulas mais motivantes, mais dinâmicas e potenciadoras da criatividade do aluno (Tavares, 2015; Tavares, Graça, Garganta, Mesquita, 2008).

### **Desenvolvimento**

O conceito de transfer suporta uma abordagem tática no ensino dos JDC-I, o que trás implicações ao processo de seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo (Mitchell et al., 2013; Bayer 1994). Se os estudantes transferem aprendizagens do conhecimento de um jogo para outro jogo, provavelmente, seja mais sensato e rentável ensinar os JDC-I partindo de objetivos táticos similares ou problema táticos comuns. Por

outro lado, os alunos podem obter uma maior experiência ao longo dos JDC-I, assim como alcançar uma aprendizagem mais profunda nesta categoria de jogos.

Nesta perspectiva, os conteúdos a abordar são selecionados com a ideia de aumentar a qualidade global da performance do jogo a todos os níveis, em vez de aumentar apenas os skills de forma isolada. Assim, os conteúdos de ensino do ataque assentam nos princípios operacionais do ataque e da defesa. Ofensivamente os jogadores devem mover-se sem bola e posicionarem-se por forma a poder receber a bola dos companheiros de equipa e tentar pontuar. Genericamente deverão ser trabalhados 3 princípios: (1) conservação da bola no ataque; (2) progressão dos jogadores e da bola para a baliza/alvo adversário no ataque, e (3) marcar no ataque/atacar a baliza/alvo adversária, quer dizer fazer ponto. Defensivamente os jogadores têm de marcar ou guardar jogadores adversários e pressionar o portador da bola antes de tentar ganhar a posse de bola. Da mesma forma, 3 princípios emergem: (1) recuperação da bola na defesa; (2) perturbar a progressão do adversário na defesa; (3) proteção da baliza na defesa (Bayer, 1994).

A chave para esta abordagem tática ao jogo é que, aprendendo os conceitos gerais, os alunos mais rapidamente entendem o que precisam fazer para jogar com sucesso qualquer JDC-I. Neste processo, a tomada de decisão eficaz é crítica/complexa. Os alunos têm de decidir quando passar, rematar, ou movimentar-se com a bola e decidir quando, onde, e como se movimentar quando não têm a bola. Por este motivo, parte-se do jogo para situações particulares. O jogo assume-se como um elemento fundamental, sendo a oposição a fonte de todo o progresso. O jogo decompõe-se em unidades funcionais de complexidade crescente (i.e., 1x1; 2x2; 3x3; 4x4). O professor atua como um mediador entre as situações-problema surgidas da prática e o aprendiz. Ou seja, o professor é o propulsor da reflexão e da tomada de consciência tática, fundamental para a compreensão do jogo (Griffin & Butler, 2005).

### **Considerações Finais**

Os JDC-I assumem uma grande expressão no curriculum da EF no contexto escolar. As formas como os JDC-I têm sido tradicionalmente ensinadas na escola é problemática. Muitos professores de EF privilegiam o ensino dos skills em detrimento da consciência tática, crítica para uma melhor performance em jogo. Numa abordagem tática ao ensino dos JDC-I, no qual se integra o modelo de ensino Teaching Games for Understanding (TGfU), integra-se na componente tática os skills, enfatizando o tempo apropriado para a

prática dos skills e a sua aplicação dentro de um contexto tático de jogo (Bunker, & Thorpe, 1982). Partindo do pressuposto que os estudantes transferem aprendizagens do conhecimento de um jogo para outro jogo dentro da mesma categoria, provavelmente, seja mais sensato e rentável ensinar os JDC-I partindo de problemas táticos similares. Neste sentido, os princípios de jogo operacionais do ataque e da defesa, emergem como conteúdos de ensino transversais aos JDC-I.

Esta abordagem tática ao jogo, suporta um ensino a partir de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo. Os alunos são confrontados com problemas reais de jogo em ambientes de jogo. A introdução das habilidades do jogo é 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).

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## 5. Considerações Finais

“Importa que o profissional de Educação Física seja, de facto, um profissional do Desporto. Um profissional com uma unidade identitária centrada na competência de conhecimento e competência ética, coadjuvada pela competência pessoal e social em íntima articulação com a competência funcional” (Batista, & Pereira, 2012).

Esta citação de Batista e Costa (2012), demonstra as exigências e competências que estão intrínsecas ao profissional de EF. Apesar de não termos ainda o título de profissional da área de EF, ao longo deste percurso procurámos ter sempre presentes estes níveis e exigências na nossa lecionação. Estas competências e exigências foram transmitidas ao longo da nossa formação académica, desde a licenciatura ao mestrado, adicionando ainda os conhecimentos pedagógicos e científicos. Entendemos que estes requisitos são imprescindíveis para o futuro profissional de EF.

Esta passagem pelo EP, permitiu desenvolver e solidificar aprendizagens ímpares, só mesmo possíveis no campo real. Contudo, o solidificar, não é o estagnar os processos, mas sim, compreender que é necessário, reforçar e mantermo-nos em constante planeamento, organização, avaliação, reflexão. Este é o caminho para uma melhor intervenção enquanto professor, quer seja na Escola, quer seja noutra área desportiva (treino, ginásio, etc). De uma forma muito simples e sintética, Costa (1996), revela-nos que a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.

No decorrer do EP, como já foi referido anteriormente, o professor encontra-se em constante versatilidade de processos. Foi neste princípio que a nossa intervenção pedagógica se baseou, aquando na atuação da turma e exercendo ligação com as linhas orientadoras dos documentos programáticos. No que respeita à nossa prática letiva, esta revestiu-se de grande complexidade. Foi um processo muito trabalhoso e exigente, mas permitiu que pudéssemos colocar em prática grande parte dos nossos conhecimentos adquiridos no processo de formação académica. Ainda, falando da mutabilidade, esta proporcionou-se devido a uma constante reflexão diária, ao abrigo de uma avaliação final de cada aula, obtendo assim, informação útil para a condução dos efeitos e objetivos

idealizados. Porém, todas as nossas adaptações e alterações aos planos, ações, atuações, metodologias e estratégias estiveram sempre assentes nos passos supramencionados (reflexão e avaliação). Todavia, não podemos estar a falar de todos estes passos, sem mencionar a importância e peso que a caracterização da turma teve no início do ano letivo. Estas, conjuntamente com a avaliação do projeto EFERAM-CIT, contribuíram em muito para a nossa intervenção.

O processo de ensino de EF é um processamento integral, complexo e unitário. Segundo Bento (2003), este visa desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do seu desenvolvimento como personalidades. Assim, o professor assume um papel responsável no processo E-A. Reforçando esta ideia, entendemos que o professor deve ter um papel dinamizador e catalisador de um processo de amadurecimento, que se pretende tão personalizado quanto possível e não ser ele a principal (e tantas vezes a única) fonte de conhecimento (Almada et al., 2008). O professor entendido como mero transmissor não é compatível com a atual exigência do meio escolar, este tem de ir mais além, tem de proporcionar e desenvolver uma aprendizagem global e satisfatória em cada aluno. A fase da industrialização em que a educação preparava os alunos para a reprodução específica de apenas um conhecimento está ultrapassado. Hoje o ensino exige que os alunos ganhem a capacidade de transcendência, isto é, que os alunos sejam produtores, proactivos e reflexivos sobre o seu mundo. De modo a contribuir para o atual mundo social e desejos da EF, procurámos proporcionar aprendizagens em que colocassem os alunos em situações problemáticas e que, seguidamente, as resolvessem, solicitando comportamentos de superação recorrendo à autonomia, à criatividade, à reflexão e à tomada de decisão.

A lecionação da turma do 3.º ciclo, foi um momento muito desafiador, isto porque os alunos nestas faixas etárias (12 anos), detêm uma maior curiosidade, são mais predispostos às novidades e são muito energéticos. Contudo, é necessário por parte do professor alguma sensibilidade e atenção à rentabilização da energia.

No campo das atividades de direcção de turma, estas revelaram-se enriquecedoras a vários níveis. Desde a apresentação dos dados em reunião de conselho de turma, como também à pormenorização das características individuais dos alunos e da turma. Sentimos que o nosso trabalho foi reconhecido e que sobretudo contribuímos para a melhoria dos processos pedagógicos a implementar na turma.

Na Ação de Intervenção na Comunidade, todas as modalidades que a Escola tem como tradicionais “Futebol, Basquetebol, Voleibol, Desportos de Raquete e Atividades Náuticas”, contribuíram para que todos os profissionais de EF se envolvessem e contribuíssem para o desenvolvimento de relações, capacidades organizativas e gestão desportiva em EF. Na Atividade de Extensão Curricular, deparamo-nos com uma batalha para a inclusão dos encarregados de educação na atividade. Contudo, não foi possível atingir todos os objetivos delineados inicialmente. Não falamos na atividade propriamente dita, mas sim do resultado que esperávamos alcançar com a participação dos encarregados de educação. Porém estiveram envolvidos grande parte da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) no planeamento, organização, preparação e realização da atividade, envolvendo até outras entidades extra escola. Com a realização desta atividade, procurámos ser meros orientadores no que respeita à organização, preparação e parte da realização, isto porque procurámos através desta atividade responsabilizar os alunos por todo o processo organizacional, preparação e realização. Por outro lado, desenvolvemos nos alunos competências relacionadas com o planeamento e reflexão, logísticas e burocráticas.

As Atividades Científico Pedagógicas contribuíram para que potenciássemos as nossas capacidades de exposição de ideias oralmente frente a um público. Os docentes de EF puderam a partir destas ações discutir as estratégias mais rentáveis ao ensino dos JDC-I. A Ação Coletiva alusiva “O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão Segundo Uma Abordagem Tática ao Jogo: Um Estudo Quasi-Experimental em Alunos do Ensino Básico”, foi a ação que mais efeitos nos desencadeou, onde estivemos no campo da investigação, e sem dúvida contribuiu para uma aprendizagem riquíssima no ensino, pelas exigências, pela aplicação de instrumentos cientificamente comprovados, pelo rigor e pela organização subjacente ao estudo.



## **VI - SUGESTÕES/PROPOSTAS FUTURAS**



## **6. Sugestões/Propostas Futuras**

Com o culminar do trabalho na EP, e com a colaboração e supervisão dos orientadores, onde expusemos todos os trabalhos, nomeadamente os planeamentos, aplicação, resultados obtidos e reflexões introspetivas dos mesmos, apresentamos algumas recomendações para futuros estudantes estagiários.

Relativamente à temática “rotações dos espaços”, o grupo de docentes responsáveis pela organização dos espaços desportivos da escola, deve ter uma maior atenção à rotatividade e antecedência, de modo a que os professores não tenham que estar constantemente a efetuar reajustes nas suas planificações, assim como alterações de matérias e conteúdos. É, de igual modo, importante que o acesso aos balneários e à arrecadação (onde estão todos os materiais), seja utilizada e disponibilizada de uma forma mais rápida, por forma a não atrasar o início das aulas. Este parece uma situação muito simples e alheia ao processo pedagógico, mas tem um forte impacto na rentabilização das aulas.

Deve ser tido em consideração a organização das aulas recorrendo a modelos de ensino mais centrados no aluno. Alguns destes modelos apelam mais à competição saudável, com vista a proporcionar valores éticos, desde o saber ganhar e o saber perder, o saber respeitar os colegas nas vitórias e nas derrotas e aumentar as competências de cooperação. Estes aspetos são determinantes para aumentar a motivação dos alunos para as aulas.

Julgamos que seria útil e pertinente, que o grupo de EF desenvolva-se mais formações internas ou até abrangentes a outras escolas com ações de sensibilização e formação de matérias mais específicas da área de EF, convidando oradores experientes, ou então se promovessem mais a partilha de conhecimentos entre colegas.

Pensamos que, face às restrições orçamentais que a escola vive, é determinante que grupo de professores de EF e a Escola, possam procurar novas parcerias com instituições fora da escola, de modo a colmatar algumas lacunas a nível de materiais didáticos específicos para o ensino das matérias de ensino. Outras possibilidades para fazer face ao problema da falta de material, é a criação de materiais didáticos readaptáveis dentro da escola através de outras disciplinas curriculares.

Julgamos importante a criação de uma base de dados sobre a aptidão física dos alunos. o principal objetivo é que os professores possam consultar internamente os dados dos

alunos ano após ano. Isto iria permitir observar as limitações e evoluções dos alunos, possibilitando ao professor ajustar antecipadamente os conteúdos ao nível da turma e ter um conhecimento individual dos alunos.

Relativamente aos próximos núcleos de estágio que venham a integrar a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, consideramos que as atividades de Extensão Curricular devem acontecer fora do recinto escolar e em espaços ao ar livre que possam proporcionar atividades interdisciplinares, promovendo a integração dos alunos em vários momentos da organização e gestão.

Finalmente, gostaríamos de sublinhar a relação saudável e cooperante entre todos os elementos do grupo disciplinar de EF da Escola bem como de outros grupos. O clima familiar, onde todos são integrados e tratados como professores da Escola, independentemente do vínculo que tenham, torna o processo de ensino mais forte, mais eficaz e mais motivante.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, C. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Funchal. Obtido 23 de fevereiro de 2017, em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/738/1/MestradoCatarinaAbreu.pdf>
- Almada, F., Fernandes, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: VML.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Aranha, Á. (2007). *Observação de Aulas de Educação Física: Sistematização da Osbervação Sistemas de Observação e Fichas de Registo*. Vila Real: SDE.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica Manual de Ajudas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, D. (2006). *Tomada de Decisão no Desporto*. Lisboa : FMH.
- Araújo, J. (1994). *Ser Treinador*. Lisboa: Caminho, SA.
- Association for Physical Education, (2008). Health position paper. *Physical Education Matters*, 3(2): 8–12.
- Barbosa, T., & Queirós, T. (3 de 2003). A problemática da respiração no ensino da natação. Obtido em 1 de março de 2017, de <http://www.efdeportes.com/efd58/natacao.htm>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança 1. Projecto Taxonómico*. Lisboa: FMH.
- Bayern, C. (1994). *O ensino dos desportivos colectivos*. Lisboa: Col.Desportos Ed. Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Bento, J. (2012). *Corrida contra o tempo: posições e intervenções*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física. Campinas: Centro de Estudos Avançados.

- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J., Tani, G., & Prista, A. (2010). *Desporto e Educação Física em Português*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bonboir, A. (1976). *Como Avaliar os Alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. Obtido em 28 de março de 2017, de <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466/2472>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*. In *Bulletin of Physical Education* p.5-8.
- Castelo, J. (2002). *O EXERCÍCIO DE TREINO DESPORTIVO. A unidade lógica de programação e estruturação do treino desportivo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, A. (2011). Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares: Estudo de Caso Numa Escola da Região Autónoma da Madeira. Obtido em 13 de janeiro de 2017, de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=AVaKPy5mQyg%3D&tabid=2817>
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, L. (2003). *O Espaço, o Desporto e o Desenvolvimento*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Dias, D. (2007). O ENSINO LÚDICO DA NATAÇÃO : Uma Experiência do PST em Volta Redonda. Obtido em 12 de março de 2017, de [http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1383239293-monografia\\_Daniele\\_Silva\\_Dias.pdf](http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1383239293-monografia_Daniele_Silva_Dias.pdf)
- Felini, R. (2015). *Didáticos. Gestão de Materiais*. Brasil: ENAP.
- Fernandes, M. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Funchal. Universidade da Madeira

- Fernandes, M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente e Avaliação de Desempenho: Perceções de Professores Experientes. Obtido em 12 de janeiro de 2017, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27798/1/TESE%20-%20Maria%20Helena%20Fernandes.pdf>
- Ferreira, A., Ferreira, V., Peixoto, C., & Volossovitch, A. (2004). *Gostar de Basquetebol. Ensinar a Jogar e Aprender Jogando*. Lisboa: FMH.
- Ferreira, D. (2005). *SEMINÁRIO DE ANÁLISE DE ENSINO. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO. Avaliação Diagnóstica Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. Obtido em 1 de outubro de 2016, de <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/16626/1/Semin%C3%A1rio%20An%C3%A1lise%20de%20Ensino.pdf>
- Ferreira, P. (2005). *Reuniões de Trabalho - Preparação - Animação - Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferretti, S. (2008). *AS REGRAS E CARACTERÍSTICAS DE TODOS OS DESPORTOS*. Everest Editora, Lda.
- Filgueira, F., & Greco, P. (2008). *Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensinoaprendizagem–treinamento*. Minas Gerais. Obtido em 10 de fevereiro de 2017, de <http://www.seer.ufv.br/seer/rbf/index.php/RBFutebol/article/view/34/32>
- FPA. (2012). *Atletismo: Dossier do Prodessor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- FPDA. (16 de outubro de 2015). Autismo. *Autismo Inclusao*. Obtido em 4 de junho de 2016, de [http://www.fpda.pt/autismo\\_1](http://www.fpda.pt/autismo_1)
- Freitas, M. (2012). *Relatório de Estágio de Educação Física. Realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: UMa.
- Garganta, J. (1985): Reflexão - contributo para a abordagem do Futebol na escola. Horizonte
- Garganta, J. (2001). Análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, pp. 57-64. Obtido em 3 de Junho de 2016

- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.
- Garganta, J., Prudente, J., & Anguera, T. (2013). *Avaliação da Performance em Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Desporto.
- Goboy, S., & García, M. (2002). *Novos Horizontes para o Treino do Basquetebol*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gonçalves, C. (1999). *Os Jovens e o Desporto*. Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras.
- Gonçalves, C. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros horizonte LDA.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). *Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos*. In F.
- Graça, A., & Oliveira, J. (1998). *O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS*. Porto: Faculdade de ciências do Desporto e de Educação Física.
- Gray, S., & Sproule J. (2011): Developing pupils' performance in team invasion games, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16:1, 15-32.
- Greco, J. (1992). *O componente tático. Material didático do curso de Mestrado em Ciências do Esporte*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practive*. Human Kinects Publishers.
- Gronlund, N. (1974). *O Sistema de Notas na Avaliação do Ensino*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Gutiérrez, D., Fissette, J., García-López, L.M., Contreras, O. (2014). Assessment of Secondary School Students' Game Performance Related to Tactical Contexts. *Journal of Human Kinetics*, 42, 223-234. DOI: 10.2478/hukin-2014-0076.
- Harvey, S. Song, Y., Baek, J., & van der Mars, H. (2016). Two sides of the same coin: Student physical activity levels during a game-centered soccer unit. *European Physical Education Review*, Online. DOI: 10.1177/1356336X15614783

- Institute of Medicine (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*.
- Lança, R. (2011). *Como formar equipas de elevado desempenho*. Lisboa: Escola Editora.
- Lobo, J., & Costa, P. (Janeiro de 2006). Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. Obtido em 2 de março de 2017, de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16609/18322>
- Malho, H., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B. & Gouveia, E. (2017). *Uma Abordagem Tática ao Jogo: O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão*. Madeira: UMa.
- Marques, S. (2011). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque*. Funchal: UMa.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2012). *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Miller, A., Christensen, E., Eather, N., Gray, S., Sproule, J., Keay, J., & Lubans, D. (2015) *European Physical Education Review* 1–21.
- Mitchel, S. A., Oslin, L. J., & L, G. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Champaign: IL: Human Kinetics.
- Moreira, J. (2014). Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia Junto da Turma G do 9º Ano no Ano Letivo 2013/2014. Coimbra. Obtido 22 de janeiro de 2017, em [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27992/1/Rel\\_Estg1314\\_Jo%C3%A3o\\_Moreira.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27992/1/Rel_Estg1314_Jo%C3%A3o_Moreira.pdf)
- Moreira, J., & Araújo, C. (2004). *Manual técnico e pedagógico de Trampolins*. Porto: Porto Editora.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores*. Lisboa: Gerra e Paz, S.A. .
- Oliveira, F. (2013). O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Obtido em 25

de Março de 2016, de  
[https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3114/1/msc\\_fetroliveira.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3114/1/msc_fetroliveira.pdf)

- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998) The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2):231–243.
- Pacheco, J. (1995). *A Avaliação Dos Alunos Na Perspectiva Da Reforma*. Porto : Porto Editora.
- Pereira, M., Jardim, N., Carvalho, L., & Gouveia, E. R. (2014). *A Avaliação no Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo em Escolas do Conselho do Funchal*. In A Lopes, ER Gouveia, R Alves, A Correia (eds). *Problemáticas da Educação Física I (pp 48-54)* . Funchal: Universidade da Madeira.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Prudente, J. (2014). *A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático do Andebol*. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I (pp.55-58)*. . Funchal: Universidade da Madeira.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas de Avaliação do Desempenho Docente*. (Ministério d Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores). Lisboa. Obtido 20 de março de 2017, de <http://www.ccap.min-edu.pt/ptpub.htm>
- Reis, F., & Silva, M. (2012). *Princípios de Gestão*. Lisboa: Sílabo, Lda.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, A. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, LDA.
- Ribeiro, M., & Aranha, Á. (2009). *Natação - Manual Prático. Desde a adaptação ao meio aquático à aprendizagens das técnicas de nadar*. Vila Real : SDB.
- Roldão, M. (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular de Turma*. Colecção *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: LIDEL.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

- Romão, P., Pais, S., & Antunes, J. (1996). *Educação Física*. Porto: Porto Editora Lda.
- Rosado, A. (1998). *Nas Margens da Educação Física e Desporto*. Lisboa: fmh.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Ominiserviços, Representações Serviços, Lda.
- Sarmento, P. (2001). *A experiência motora no meio aquático*. Algés : Multitema - Produções Gráficas, S.A. .
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH.
- Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: FMH.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, H. & Gonçalves, S. (2013). Documento de Observação Núcleo de Estágio de Educação Física. Lisboa. Obtido 15 de março de 2017, de <http://docplayer.com.br/29837715-Documento-de-observacao.html>
- Silva, M. (1991). *As Ciências Do Desporto e a Prática Desportiva*. DESPORTO NA ESCOLA DE REEDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO. Porto: FADEUP.
- Smith, L., Harvey, S., Savory, L., Harvey, S., Savory, L., Fairclough, S., Kozub, S., & Kerr, C. (2015) Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *European Physical Education Review*, 21(1): 93–113.
- Tavares (ed), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 9-54). Porto. Editora FADEUP.
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar (2ª ed.)*. Porto: FADEUP.
- Tavares, F., & Casanova, F. (2015). A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In F. Tavares (ed). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar (2ª Ed)* (pp. 55-74). Porto: Editora FADEUP.


- Tavares, F., Graça, A., Garganta, J., & Mesquita, I. (2008). *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Tércio, D. (2003). *Encontro Nacional: A Dança no Sistema Educativo Português*. Lisboa: fmh.
- Van Acker, R., da Costa, F.C., De Bourdeaudhuij, I., and Haerens, L. (2010) Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: Exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2): 159–173
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Weineck, J. (2002). *MANUAL DO TREINO ÓPTIMO. TEORIA DO TREINO DA FISIOLOGIA DA PERFORMANCE DESPORTIVA E DO SEU DESENVOLVIMENTO NO TREINO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES*. Lisboa: Instituto Piaget.

# **ANEXOS**



# ANEXO I

## Grelha de Avaliação

		GRELHA DE AVALIAÇÃO																						
		Atitudes e Valores													Conhecimentos			Nota						
		Responsabilidade					6,00%	Autonomia		4,00%	Intervenção		4,00%	Sociabilidade							6,00%			
		Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à 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	Avaliação Total Atitudes e Valores	Motor		Cognitivo	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final	(Escala 1 a 5)
																		Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério	Componentes técnico-táticas nas diferentes situações	Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos...				
1,20%	1,20%	1,20%	1,20%	1,20%		2,0%	2,0%		2,0%	2,0%		3%	3%		20%	60%	10%	10%	80%					
Nº	Nome					100,00	100,00		100,00	100,00		100,00		20,00	100,00	100,00	100,00	80,00	100,00	100	5			
1		100,00	90,00	100,00	100,00	100,00	5,88	90,00	90,00	3,60	100,00	90,00	3,80	90,00	90,00	5,40	18,68	66,67	75,00	91,9	56,69	75,37	75,00	4
		100,00	90,00	100,00	100,00	100,00	5,88	90,00	90,00	3,60	90,00	100,00	3,80	100,00	100,00	6,00	19,28	66,67	90,00	91,9	58,19	77,47	77,00	4
		100,00	90,00	100,00	100,00	100,00	5,88	85,00	85,00	3,40	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	18,18	63,33	75,00	91,9	54,69	72,87	73,00	3
		100,00	90,00	85,00	100,00	100,00	5,70	80,00	75,00	3,10	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,70	70,00	70,00	83,5	57,35	75,05	75,00	3
		100,00	90,00	75,00	100,00	100,00	5,58	85,00	80,00	3,30	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,78	63,33	85,00	75,2	54,02	71,80	72,00	3
		100,00	90,00	85,00	90,00	100,00	5,58	80,00	80,00	3,20	85,00	80,00	3,30	90,00	90,00	5,40	17,48	56,67	75,00	58,5	47,35	64,83	65,00	3
		100,00	90,00	75,00	90,00	100,00	5,46	75,00	80,00	3,10	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,46	56,67	75,00	66,8	48,18	65,64	66,00	3
		100,00	100,00	95,00	100,00	100,00	5,94	100,00	100,00	4,00	90,00	95,00	3,70	90,00	90,00	5,40	19,04	66,67	90,00	91,9	58,19	77,23	77,00	4
		100,00	90,00	95,00	100,00	100,00	5,82	90,00	95,00	3,70	90,00	90,00	3,60	100,00	100,00	6,00	19,12	66,67	85,00	91,9	57,69	76,81	77,00	4
		100,00	85,00	75,00	90,00	100,00	5,40	80,00	80,00	3,20	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,50	63,33	70,00	91,9	54,19	71,69	72,00	3
		100,00	90,00	75,00	100,00	100,00	5,58	70,00	75,00	2,90	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,38	60,00	70,00	91,9	52,19	69,57	70,00	3
		100,00	90,00	95,00	100,00	100,00	5,82	80,00	80,00	3,20	85,00	90,00	3,50	100,00	90,00	5,70	18,22	76,67	85,00	91,9	63,69	81,91	82,00	5
		100,00	90,00	90,00	100,00	100,00	5,76	90,00	90,00	3,60	90,00	90,00	3,60	90,00	90,00	5,40	18,36	70,00	80,00	75,2	57,52	75,88	76,00	4
		100,00	90,00	90,00	100,00	100,00	5,76	80,00	80,00	3,20	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,86	63,33	80,00	91,9	55,19	73,05	73,00	3
		100,00	90,00	95,00	100,00	100,00	5,82	85,00	80,00	3,30	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	18,02	70,00	85,00	83,5	58,85	76,87	77,00	4
		100,00	90,00	95,00	100,00	100,00	5,82	85,00	80,00	3,30	85,00	90,00	3,50	100,00	100,00	6,00	18,62	66,67	80,00	91,9	57,19	75,81	76,00	4
		100,00	90,00	75,00	90,00	100,00	5,46	75,00	80,00	3,10	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,46	63,33	75,00	91,9	54,69	72,15	72,00	3
		100,00	90,00	75,00	90,00	100,00	5,46	70,00	75,00	2,90	75,00	85,00	3,20	90,00	90,00	5,40	16,96	56,67	70,00	75,2	48,52	65,48	65,00	3
		100,00	90,00	75,00	100,00	100,00	5,58	80,00	80,00	3,20	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,68	70,00	75,00	75,2	57,02	74,70	75,00	3
		100,00	90,00	75,00	90,00	100,00	5,46	80,00	80,00	3,20	85,00	90,00	3,50	90,00	90,00	5,40	17,56	66,67	75,00	75,2	55,02	72,58	73,00	3
21		100,00	90,00	100,00	100,00	100,00	5,88	90,00	80,00	3,40	90,00	90,00	3,60	90,00	90,00	5,40	18,28	70,00	80,00	75,2	57,52	75,80	76,00	4
		100,00						100,00			100,00		100,00			8,20	100,00	100,00	#VALOR!	#####	#####	#VALOR!	####	

## Avaliação Diagnóstica JDCI

**Instrumento de Avaliação da Performance em Jogo**  
**Análise da Performance no Jogo de Futebol**  
**Componentes e Critérios**



Componentes da Performance a observar	Critérios
<p><b><u>Tomada de Decisão:</u></b></p> <p>- 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.</p> <p>Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.</p>
<p><b><u>Execução de Ações Tático-Técnicas – Individuais:</u></b></p> <p>- 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.</p> <p>Passe – a bola alcança o objetivo.</p> <p>Remate - a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo.</p>
<p><b><u>Ações de Suporte (Ações Tático- Técnicas Coletivas):</u></b></p> <p>- 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>

### Ficha de Observação no Futebol

Nomes	Tomada de Decisão		Execução das Ações Tático-Técnicas Individuais		Ações de Suporte (Ações Tático-Técnicas Coletivas)	
	Aprop.	Inaprop.	Eficient.	Ineficient.	Aprop.	Inaprop.

Aprop. = Apropriado; Inaprop. = Inapropriado; Eficient.= Eficiente; Ineficient. = Ineficiente

### Avaliação das Performances

#### Fórmulas para os Cálculos dos Índices

**Envolvimento no Jogo** = Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas + Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes + Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio

**Índice de Tomada de Decisão (ITD)** = Número de Decisões Apropriadas / (Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas)

**Índice de Execução das Ações Tático-Técnicas (IEA)** = Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes / (Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes)

**Índice de Apoio (IA)** = Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio / (Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio + Número Inapropriado de Ações/movimentos de Apoio)

**Performance em jogo** = (ITD + IEA + IA)

Momento de jogo - Ofensivo													Momento de jogo - Defensivo												
Movimentação para zona específica com foco no objetivo													Posicionamento defensivo												
Passe e recepção da bola													Trabalho de pés / Posicionamento corporal (b)												
Decide bem quando passa a bola													Pressão sobre o portador da bola (b)												
Remata													Ataca e rouba a bola												
Progride com a bola													Recuperação de bola e mantém a sua posse												
Decide bem o momento de remate ou de drible													Recuperação de bola e através de corte												
Apoia o portador da bola													Posição do Guarda-Redes (b)												
Realiza simulações													Guarda-Redes - defende e põe a bola a jogar (c)												
Muda de velocidade																									
Movimenta-se para espaço livre - Decide quando e para onde se movimenta																									
Rápida saída de bola (passe rápido - velocidade de execução) (c)																									
Rápida saída de bola (passe rápido - velocidade de execução) (c)																									
Total												Total													
Níveis												Níveis													
Nome												Nome													
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,25	1	0	0	1	1	0	0	0	0,25	1			
	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0,583	2	1	1	1	1	0	0	0	0,5	2			
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,167	0	0	1	0	1	0	0	1	0,375	1			
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,167	0	0	0	1	0	1	0	0	0,25	1			
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,167	0	0	0	0	0	1	0	1	0,25	1			
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0,333	1	1	0	1	1	0	1	0	0,5	2			
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,167	0	1	0	1	1	0	1	0	0,5	2			
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0,333	1	1	0	1	1	0	1	0	0,5	2			
	2	2	0	1	0	2	1	2	2	1	0	1,167	2	2	1	1	1	0	1	0	0,75	3			
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0,333	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,25	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,167	0	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3			
	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,083	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,083	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	2	2	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0,583	2	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0,417	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	1,625	2		
	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0,5	2	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1		
	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,25	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0,333	1	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,167	0	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			
	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0,167	0	0	1	1	0	0	1	0	0,375	1			

2	Satisfatório	50%
3	Bom	75%
4	Muito Bom	100%
1	Pouco Satisfatório	<50%

2	Satisfatório	50%
3	Bom	75%
4	Muito Bom	100%
1	Pouco Satisfatório	<50%

## ANEXO III

### Avaliação Diagnóstica de Ginástica

N.º	Primeiro Nome	Rolamento à Frente			Rolamento à Retaguarda			Avião			Ponte			Pino de Braços			Espargata			Roda			Bandeira			Salto Mini Trampolin			Elementos de ligação			Fluidez da Sequência			
		Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			Tentativas			
		1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º	2º	N	1º
		E		3	E		3	E		3	EB+		4	EB		3,75	EMB		4,5	NE		0,1	NE		0,1	E+		3,5	E		3	EB		3,75	
		EMB		4,5	EB+		4	EB+		4	EB+		4	EB+		4	EB+		4	NE		0,1	NE		0,1	E+		3,5	E+		3,5	EB+		4	
		EMB		4,5	EB		3,75	EB		3,75	NE		0,1	EB+		4	EMB		4,5	NE		0,1	EB+		4	EMB		4,5	E+		3,5	EB+		4	
		EMB		4,5	EB		3,75	EB		3,75	EB+		4	EB		3,75	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E		3	ED+		2,5	EB		3,75	
		E		3	E		3	ED+		2,5	ED+		2,5	ED+		2,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E		3	E		3	E		3	
		E+		3,5	E+		3,5	E		3	E+		3,5	EB		3,75	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E		3	E		3	E		3	
		ED+		2,5	ED		1,5	NE		0,1	E		3	E+		3,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E+		3,5	E		3	E		3	
		EB+		4	EB		3,75	EB		3,75	EB		3,75	EMB		4,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	EMB		4,5	E+		3,5	EB		3,75	
		EMB		4,5	NE		0,1	E+		3,5	EMB		4,5	EB		3,75	NE		0,1	EB+		4	NE		0,1	EB+		4	E		3	E		3	
		E		3	E		3	E		3	E		3	E+		3,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E+		3,5	E		3	E		3	
		E		3	E		3	ED+		2,5	E		3	ED+		2,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	ED+		2,5	ED+		2,5	ED+		2,5	
		EB		3,75	E+		3,5	E		3	E+		3,5	EB		3,75	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	EB		3,75	EB		3,75	EB		3,75	
		EB+		4	E		3	E+		3,5	EMB		4,5	EB		3,75	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	EMB		4,5	EB		3,75	EB		3,75	
		EB		3,75	NE		0,1	E+		3,5	E+		3,5	EB+		4	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	EB+		4	EB		3,75	EB		3,75	
		EB+		4	EB+		4	E+		3,5	E		3	EMB		4,5	EMB		4,5	EMB		4,5	EMB		4,5	EMB		4,5	E+		3,5	EB		3,75	
		E+		3,5	E+		3,5	E		3	E		3	E+		3,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E+		3,5	E+		3,5	E+		3,5	
		E		3	NE		0,1	E		3	E		3	E		3	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E		3	E		3	E		3	
		ED+		2,5	ED+		2,5	E		3	ED+		2,5	ED+		2,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	ED		1,5	ED+		2,5	ED+		2,5	
		ED+		2,5	NE		0,1	ED+		2,5	NE		0,1	ED+		2,5	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	ED+		2,5	ED+		2,5	ED+		2,5	
		E		3	NE		0,1	ED+		2,5	ED+		2,5	E		3	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	E		3	ED+		2,5	ED+		2,5	
		E+		3,5	E		3	E		3	E+		3,5	EB+		4	NE		0,1	NE		0,1	NE		0,1	EB+		4	E+		3,5	E+		3,5	

## ANEXO IV

### Avaliação Diagnóstica Voleibol

Avaliação Diagnóstica									
Voleibol									
Ofensivo				Defesa			Porcentagem Final	Níveis	
Dinâmica ofensiva	Passe	Recepção	Dinâmica Defensiva	Serviço	Elaboração dos 3 toques	Jogo Estático			
2	2	2	2	2	2	3	40,0	1	
2	3	3	2	3	3	3	53,3	2	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	3	2	2	3	43,3	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
3	2	2	3	3	3	3	53,3	2	
3	3	3	2	2	2	3	50,0	2	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
3	2	2	3	3	3	3	53,3	2	
2	3	3	2	3	2	3	50,0	2	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
0	0	0	0	0	0	0	0,0	1	
3	3	2	3	2	2	3	50,0	2	
3	2	2	3	3	3	3	53,3	2	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	3	40,0	1	
2	2	2	2	2	2	2	40,0	1	

*Tabela adaptada de Teaching Sport Concepts and Skills - Invasion Games at the elementary Level (Chapter 7)*

<b>2</b>	Satisfatório	50%
<b>3</b>	Bom	75%
<b>4</b>	Muito Bom	100%
<b>1</b>	Pouco Satisfatório	<50%

## ANEXO V

## Avaliação Diagnóstica Atletismo

Avaliação Diagnóstica Atletismo										
Nº	Nome	Corrida				Saltos	Lançamentos	Média	%	Níveis
		Frequência	Amplitude	Estafeta	Barreiras	Cumprimento	Peso			
1		3	3	3	3	3	2,5	2,9	58	2
2		3	3	3	3	3	3	3,0	60	2
3		2	2	2	2	2	3	2,2	43	1
4		2	3	2	2	3	3	2,5	50	2
5		2	2	2	2	2	2,5	2,1	42	1
6		3	3	3	3	3	3	3,0	60	2
7		2,5	3	3	2,5	3	3	2,8	57	2
8		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	70	2
9		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	70	2
10		3	3	3	3	3	3	3,0	60	2
11		2	2	2	2	2	2	2,0	40	1
12		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	70	2
13		3	3	3	3	3	3	3,0	60	2
14		3	3	2,5	2	3	3	2,8	55	2
15		0	0	0	0	0	0	0,0	0	1
16		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	70	2
17		3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	70	2
18		3	3	3	3	3	3	3,0	60	2
19		3	3	3	2,5	3	2,5	2,8	57	2
20		3	3	3	2,5	3	3	2,9	58	2
21		2,5	3	3	2	3	2,5	2,7	53	2
Significad	Valor	Valores		%						
NE	Não executa	0		< 50%						
NE+	Não executa mas tenta	0,5								
ED	Executa com dificuldade	2		50%						
ED+	Executa com dificuldade tentando superar	2,5								
E	Executa	3		75%						
E+	Executa na maioria das vezes	3,5								
EB	Executa bem	4		100%						
EMB	Executa Muito bem	5								

## ANEXO VI

### Avaliação Diagnóstica de Natação

Avaliação Diagnóstica Natação											
Alunos	Equilíbrio	Propulsão	Respiração	Imersão	Coordenação (M/MS)	Costas	Bruços	Crol	Média	%	Níveis
									2,5	2,5	2
2,5	2,5	2	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,8	56,7	1	
2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,9	58,3	1	
2	2,5	2,5	2	2	2,5	0	2	2,6	51,7	1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0	
2,5	2	2	2	2	2,5	0	2	2,5	50,0	1	
0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0,3	5,0	0	
2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	0	2	2,8	55,0	1	
0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0,3	6,7	0	
2	2	2	2	2	2	0	2	2,3	46,7	0	
2,5	2	2	2,5	2,5	2,5	0	2	2,7	53,3	1	
2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2,5	2,9	58,3	1	
2,5	2,5	2	2,5	2	2,5	0	2	2,7	53,3	1	
2	2,5	2,5	3	2,5	2,5	0	2	2,8	56,7	1	
0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0	
2	0,5	0,5	0,5	2	2	0	0,5	1,3	26,7	0	
2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	2	2,8	56,7	1	
2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	3,5	0	2,5	3,1	61,7	1	
2,5	2	2,5	2	2	2	0	2	2,5	50,0	1	
2,5	2,5	2,5	2	2,5	2	0	2,5	2,8	55,0	1	
2	2,5	2	2,5	2,5	2,5	0	2	2,7	53,3	1	
Significado	Valor	Valores	%	Níveis							
NE	Não executa	0	< 50%	0							
NE+	Não executa mas tenta	0,5									
ED	Executa com dificuldade	2	50%	1							
ED+	Executa com dificuldade tentando superar	2,5									
E	Executa	3	75%	2							
E+	Executa na maioria das vezes	3,5									
EB	Executa bem	4	100%	3							
EMB	Executa Muito bem	5									

## ANEXO VII

### Avaliação Diagnóstica de Dança

Nomes	Observação Diagnóstica									
	Corpo		Espaço	Ritmo	Expressão			Média	%	Níveis
	Linguagem Corporal	Equilíbrio	Utiliza todo o espaço	Tempo e Dinâmica	Comunica	Original	Impacto			
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	3	3	3	3	2,5	2,5	2	2,7	54,3	1
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	10,0	0
	2	3	2	2	2	2	2	2,1	42,9	0
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,4	48,6	0
	2	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,4	48,6	0
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0,0	0
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2	3	0,5	0,5	2	2	2	1,7	34,3	0
	2	2,5	2	2	2	2	2	2,1	41,4	0
	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2,5	50,0	1
	2	3	2	2	2,5	2,5	2	2,3	45,7	0
(Adaptado Batalha, A., 2004)										

Significado	Valor	Valores	%	Níveis
NE	Não executa	0	<50%	0
NE+	Não executa mas tenta	0,5		
ED	Executa com dificuldade	2	50%	1
ED+	Executa com dificuldade	2,5		
E	Executa	3	75%	2
E+	Executa na maioria das	3,5		
EB	Executa bem	4	100%	3
EMB	Executa Muito bem	5		

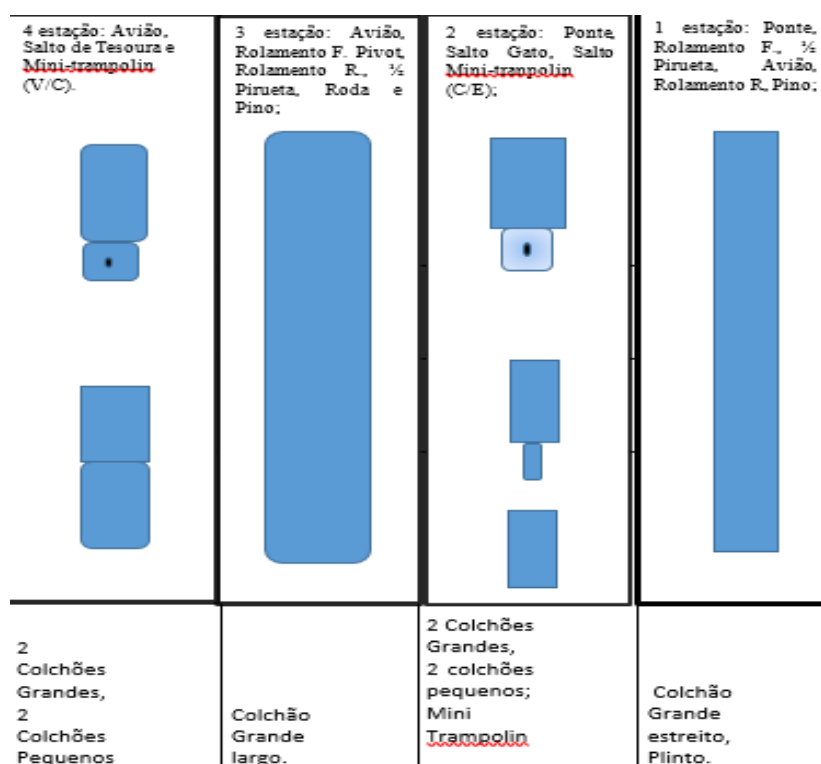
## ANEXO VIII

### Mapa da Organização de Materiais de Ginástica

Grupos:

1	2	3	4

#### Planta – Disposição do Ginásio



# ANEXO IX

## Avaliação EFERAM



Número de Identificação – ID

Escola	Ano de Nasc.	Sexo	Número de Identificação

Nome de família \_\_\_\_\_ Nomes Próprios \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D/M/A; Data de Investigação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ D/M/A

### 1. Antropometria

					Limites
Massa Corporal	WT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	500g	
Altura	HT	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
P. Cintura	WACI	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	5 mm
Prega Tricipital	TRSK	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	10%
Prega Bicipital	BISK	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	
Prega Geminal	CASK	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	
Prega Abdominal	ABSK	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>	

### 2. Aptidão Física

2.1 Salto em Comprimento S/corrida SLJ   cm

Senta e Alcança SAR Dir.  Esq.  cm

Flexão do Ombro SST Dir.  Sim  Não Esq.  Sim  Não

Vaivém Curto (10x5) SHR  seg

Abdominais em 30<sub>seg</sub> ABD  n

Dinamometria Manual HGR   kg

Suspensão na Barra BAH  seg

Vaivém (20m) SHRR  n





## ANEXO XI

### Plano Anual 1º Período

Planeamento Anual						
1º Período						
	Data	Dia	Duração	Tempos	Local	Conteúdo
set/16	19	2ª-feira	90'	1 e 2	Sala / Biblioteca	Apresentação, Caracterização da Turma
	21	4ª-feira	45'	3	Campo B/F	Avaliação Diagnostico JDC
	26	2ª-feira	90'	4 e 5	Campo B/F	Avaliação Diagnostico JDC - Invasão (Filmagem)
	28	4ª-feira	45'	6	Campo F	JDC - Invasão (mater posse de bola)
out/16	3	2ª-feira	90'	7 e 8	Campo F	JDC - Invasão (mater posse de bola)
	10	2ª-feira	90'	9 e 10	Campo F	JDC - Invasão (mater posse de bola)
	12	4ª-feira	45'	11	Campo F	JDC - Invasão (m.b., Penetração atacante, alvo)
	17	2ª-feira	90'	12 e 13	Campo F	JDC - Invasão (m.b., Penetração atacante, alvo)
	19	4ª-feira	45'	14	Campo F	JDC - Invasão (m.b., Penetração atacante, alvo)
	24	2ª-feira	90'	15 e 16	Campo F	JDC - Invasão (m.b., Penetração atacante, alvo)
	27	4ª-feira	45'	17	Campo F	JDC - Invasão (m.b., Penetração atacante, alvo)
nov/16	2	4ª-feira	45'	20	Campo F	JDC - Invasão (defender o espaço, ganhar bola)
	7	2ª-feira	90'	21 e 22	Campo B	JDC - Invasão (defender o espaço, ganhar bola)
	9	4ª-feira	45'	23	Campo B	JDC - Invasão (d.e., ganhar bola e d. cesto)
	14	2ª-feira	90'		Campo	Atividade Jornada de Futebol
	16	4ª-feira	45'	25	Campo B	JDC - Invasão (defender o espaço e d.baliza)
	21	2ª-feira	90'	26 e 27	Campo B	JDC - Invasão (Marcação, Desmarcação)
	23	4ª-feira	45'	28	Campo B	JDC - Invasão (Marcação, Desmarcação)
	28	2ª-feira	90'	29 e 30	Campo B	JDC - Invasão (Marcação, Desmarcação)
dez/16	30	4ª-feira	45'	31	Campo B	JDC - Invasão (reservadas)
	5	2ª-feira	90'	32 e 33	Campo	JDC - Invasão (reservadas)
	7	4ª-feira	45'	34	Campo	JDC - Invasão (reservadas)
	12	2ª-feira	90'	35 e 36	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)
	14	4ª-feira	45'	37	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (teste)

## Plano Anual 2º Período

						2º Período
jan/17	4	4ª-feira	45'	38	Ginásio	Avaliação Diagnostico Ginástica Solo
	9	2ª-feira	90'	39 e 40	Ginásio	Avaliação Diagnostico Ginástica Aparelho
	11	4ª-feira	45'	41	Ginásio	Ginástica de Solo (Rolamentos F/R; Avião; Ponte; Pinos; Pirueta)
	16	2ª-feira	90'	42 e 43	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos)
	18	4ª-feira	45'	44	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos)
	23	2ª-feira	90'	45 e 46	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos)
	25	4ª-feira	45'	47	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos, elementos de ligação )
	30	2ª-feira	90'	48 e 49	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos, elementos de ligação )
fev/17	1	4ª-feira	45'	50	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos, elementos de ligação )
	6	2ª-feira	90'	51 e 52	Ginásio	Ginástica de aparelhos/solo (Saltos Mini Trampolin C/E/P/V; Rolamentos, Pinos, elementos de ligação )
	8	4ª-feira	45'	53	Ginásio	Treino da sequência gimnica (criação da sequencia individual (solo e aparelho))
	13	2ª-feira	90'	54 e 55	Ginásio	Treino da sequência gimnica (desenvolvimento da sequencia individualmente)
	15	4ª-feira	45'	56	Campo	Treino da sequência gimnica (desenvolvimento da sequencia individualmente)
	20	2ª-feira	90'	57 e 58	Campo	Av. Ginástica de aparelhos/solo (sequencias individuais)
	22	4ª-feira	45'	59	Campo	Teste Av. Ginástica Escrito
mar/17	1	4ª-feira	45'	60	Campo	Avaliação Diagnostica Voleibol
	6	2ª-feira	90'	61 e 62	Campo	Avaliação Diagnostica Voleibol
	8	4ª-feira	45'		Campo	Atividade Voleibol
	13	2ª-feira	90'	63 e 64	Campo	Deslocação, Passe e Manchete
	15	4ª-feira	45'	65	Campo	Posição Defensiva, Deslocação,
	20	2ª-feira	90'	66 e 67	Campo	Serviço por baixo, Passe e Manchete, Remate, Dinâmica de coletivas (smash ball)
	22	4ª-feira	45'	68	Campo	Dinâmica de coletivas (smash ball - dinamicas de ataque)
	27	2ª-feira	90'	69 e 70	Campo	Dinâmica de coletivas (smash ball - dinamicas de defesa; rotação dos elementos de equipa)
	29	4ª-feira	45'	71	Campo	Dinâmica de coletivas (smash ball - dinamicas ataque-defesa, passe, manchete e serviço)
abr/16	3	2ª-feira	90'	72 e 73	Campo	Avaliação Voleibol

## Plano Anual 3º Período

<i>Planeamento Anual</i>						
<i>3º Período</i>						
	<i>Data</i>	<i>Dia</i>	<i>Duração</i>	<i>Tempos</i>	<i>Local</i>	<i>Conteúdo</i>
<i>abr/17</i>	19	<i>4ª-feira</i>	45'	74	campo	Avaliação Diagnostico Atletismo (Corrida; Saltos; Lançamentos)
	24	<i>2ª-feira</i>	90'	75 e 76	Penteada	Avaliação Diagnóstico Natação
	26	<i>4ª-feira</i>	45'	77	Ginásio	Dança (criação de grupos; criação de coreografia)
<i>mai/17</i>	3	<i>4ª-feira</i>	45'	78	Ginásio	Dança (ritmo, expressão; movimentos locomotores e não locomotores)
	8	<i>2ª-feira</i>	90'	79 e 80	Penteada	Natação (equilíbrio; imersão; propulsão; nado crol e costas)
	10	<i>4ª-feira</i>	45'	81	Ginásio	Dança (ritmo, expressão; movimentos locomotores e não locomotores)
	15	<i>2ª-feira</i>	90'	82 e 83	Penteada	Natação (equilíbrio; imersão; propulsão; nado crol e costas)
	17	<i>4ª-feira</i>	45'	84		
	22	<i>2ª-feira</i>	90'	85 e 86		
	24	<i>4ª-feira</i>	45'	87		
	29	<i>2ª-feira</i>	90'	88 e 89		
31	<i>4ª-feira</i>	45'	90			



## ANEXO XII

### Convite aos Encarregados de Educação



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

Caros Enc. de Ed., no âmbito da atividade a realizar-se no dia 29 de março, relembramos que os alunos deverão concentrar-se pelas 9h00 nos Jardins do Lido.

Mais se informa que, haverá a possibilidade de participação dos educandos num momento de lazer após o termino das atividades, dando a possibilidade aos educandos de desfrutar das piscinas destas instalações (devem ter materiais adequados). Contudo, apenas os alunos que trouxerem a confirmação dos responsáveis legais/ Enc. de Ed., poderão usufruir das piscinas do lido. Todos os outros que não trouxerem qualquer resposta (devidamente identificada pelos encarregados de educação) ou não entregarem este documento devidamente preenchido, permanecerão com o grupo, não podendo usufruir das instalações náuticas.

Obrigada pela atenção!

Aluno: \_\_\_\_\_

Assinatura Enc. Ed. \_\_\_\_\_

Confirmação

Participa

Não participa

Poster – Ação Científico Pedagógica Individual

# Uma Abordagem Tática ao Jogo:

## o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

Ilídio Malheiro, Ricardo Oliveira, Maria Gaspar, Bruno Freitas, Cláudio R. Gouveia  
 Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Portugal  
 Secretaria Regional de Educação (SRE) - Madeira Interactive Technologies Institute (MITI)

**Introdução**

Abordagem Tática ao Jogo insere-se no modelo "Teaching Games for Understanding", compreendendo com os alunos do ensino de básica de forma lúdica, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão" (Costa et al., 2018).

Os jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I), tal como o futebol, basquetebol e basquetebol, possuem uma grande expressão no currículo da Educação Física no ensino escolar. Nos JDC-I, as equipas possuem objetivos de reconstrução da bola (ou objeto jogável) para dentro do território de jogo da equipa adversária e evitá-lo para um alvo fixo (um objetivo ou um cesto) ou mover o mesmo à direção jogada para uma determinada zona alvo.

O presente trabalho procura explorar uma metodologia de organização do ensino de JDC-I, tornando os alunos mais felizes para o envolvimento de uma forma positiva nos jogos.

**ENVOLVIMENTO**

A forma lúdica dos jogos, tem sido considerada a principal característica. Procura-se os alunos em situações diferentes dos jogos, mas com problemas ou desafios reais, semelhantes.

Realizam-se situações de ensino e prática, em situações, a metodologia de ensino e a prática, com o objetivo de desenvolver a capacidade de decisão e a tomada de decisão.

Os alunos têm sido considerados, considerando as formas lúdicas, para a melhoria da forma de jogo.

**COMPARAÇÃO DO MODELO**

Procura-se a partir de formas modificadas de jogo, um envolvimento com as capacidades de jogo dos alunos. Procura-se jogos jogados.

Com a mesma metodologia, mas os jogos são realizados de forma diferente.

A metodologia de ensino, incluindo, de jogo diferente para a forma de jogo realizada e considerando a metodologia de ensino e a prática de jogo e a tomada de decisão.

Os alunos têm sido considerados a metodologia de ensino e a prática de jogo.

**ABORDAGEM TÁTICA AO ENSINO DOS JDC-I**

o Jogo insere-se como um elemento fundamental, sendo a oposição a fonte de toda a progressão. O jogo desenvolve-se em unidades funcionais de complexidade crescente (i.e., 1x1, 2x2, 3x3, 4x4).

O professor atua como um mediador entre as situações-problema surgidas da prática e o aprendizado. Ou seja, o professor é o propulsor da reflexão e da tomada de consciência tática, fundamental para a compreensão do jogo (Silva, & Santos, 2004).

Nesta abordagem tática ao ensino dos JDC-I, não se integra o modelo de ensino TGM, integra-se no componente tático de skills, avaliando o tempo necessário para a prática dos skills e a sua aplicação dentro de um contexto tático de jogo (Bunker, & Thorpe, 1992).

GTM "Game Performance Assessment Instrument", é possível determinar as suas ações (tomada de decisão, execução das ações táticas-fundamentais, ações de suporte).


TMAP "Team Tactics Assessment Procedure for Invasive Games", avalia (ações de posse de bola e em posse de bola).

**POTENCIALIDADES**

**AVALIAÇÃO DA ABORDAGEM TÁTICA AO JOGO**


**CORRENTES PEDAGÓGICAS**

**MÉTODOS TRADICIONAIS / USUAIS**



Técnica Isolada

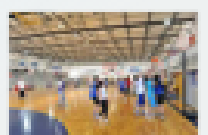
Filas de Espera



Para se ir do simples para o complexo, existem pré-requisitos básicos a aprender antes se pode jogar o jogo. Ao chegar ao jogo, o aluno deve dominar os gestos técnicos base (i.e., posse, recepção, controle, controle de bola, drible, etc.). Dois processos fundamentais participam em toda a aquisição: **MEMORIZAÇÃO E A PRÁTICA**.


(Bayer, 1994)

**MÉTODOS ATIVOS**



Jogos Reduzidos

Unidades funcionais



Os métodos ativos, que levam em conta os interesses presentes da criança e que realçam a parte de situações vividas, a iniciativa, a imaginação e a reflexão pessoal para favorecer a aquisição de um saber adaptado.

**CONSCIÊNCIA TÁTICA – CRIATIVIDADE – NUNCA NO CENTRO DO PROCESSO**

(Bayer, 1994)

**ENSINO TRANSVERSAL AOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS DE INVASÃO**

O conceito de "transfer" suporta uma abordagem tática ao ensino dos JDC-I:

- Abordagem tática ao jogo para aprender a resolver problemas similares ao longo de uma variedade de jogos de invasão.
- Aprendendo os conceitos gerais rapidamente entendem o que têm a fazer para jogar os jogos de invasão com sucesso.

Os processos diferentes e diferentes são os conteúdos abordados no ensino dos JDC-I.

(Bayer, 1999) Malheiro, Cláudio R. Gouveia (2013)

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A forma como os JDC-I têm sido tradicionalmente ensinados na escola é problemática.

Muitos professores de Educação Física privilegiam o ensino dos skills em detrimento da consciência tática, crítica para uma melhor performance no jogo.

Esta abordagem tática ao jogo, suporta um ensino a partir de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo. Os alunos são confrontados com problemas reais de jogo em ambientes de jogo.

**Bibliografia**

Bunker, D. (1992). A methodology for teaching tactical understanding in the field of football. *Journal of Sports Sciences*, 10(1), 1-10.

Bunker, D., & Thorpe, D. (1992). A methodology for teaching tactical understanding in the field of football. *Journal of Sports Sciences*, 10(1), 1-10.

Costa, J., Malheiro, I., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., Gouveia, C. R. (2018). Uma abordagem tática ao jogo: o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. *Revista de Educação Física da Universidade da Madeira*, 10(1), 1-10.

Malheiro, I., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., Gouveia, C. R. (2013). Uma abordagem tática ao jogo: o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. *Revista de Educação Física da Universidade da Madeira*, 5(1), 1-10.

Malheiro, I., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., Gouveia, C. R. (2013). Uma abordagem tática ao jogo: o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. *Revista de Educação Física da Universidade da Madeira*, 5(1), 1-10.

SPMIAI.RIO@CRPACETO.P@CI@CIA.UMI.IT

## Cartaz – Ação Científico Pedagógica Coletiva

# Ação Científico-Pedagógica 2017

Validade pela SRE (16h) para os agrupamentos de recrutamento 160, 260 e 620    
 mínimo de 2/3 de presenças, com avaliação através de relatório



## AValiação INICIAL

### Propostas de Intervenção em Educação Física

#### PROGRAMA DAS SESSÕES

**11**  
Março  
09:00 - 12:00

**Módulo 1:** "A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica"

**Módulo 2:** "A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física"

**Módulo 3:** "A Avaliação Inicial da Aptidão Física" (componente prática - necessário equipamento)

---

**25**  
Março  
09:00 - 12:00

**Módulo 4:** "A Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos"

**Módulo 5:** "Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma Abordagem Tática ao Jogo"

PRELETORES CONVIDADOS	INSCRIÇÕES	LOCAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Doutora Jesus Sousa</li> <li>-Doutor João Prudente</li> <li>-Doutor António Antunes</li> <li>-Doutor Duarte Sousa</li> <li>-Mestre Ricardo Aguiar</li> <li>-Mestre Sandra Reynolds</li> <li>-Mestre Honorato Sousa</li> <li>-Mestre Luis Esteves</li> <li>-Mestre Carlota Correia</li> <li>-Dr. Maria Pereira</li> <li>-Dr. Igor Aguiar</li> </ul>	<p><b>Custo</b> Inclui certificado - 5€</p> <p><b>Alunos da UMa</b> Certificado - 5€ Sem certificado - Gratuito</p> <p><b>ATÉ 9 DE MARÇO</b> <a href="https://goo.gl/btYeZa">https://goo.gl/btYeZa</a></p>	<p><b>Campus da Penteada,</b> <b>Universidade da Madeira</b></p> <p>-Sala do Senado</p> <p> <a href="mailto:acaocientificopedagogica2017@gmail.com">acaocientificopedagogica2017@gmail.com</a>   Ação Científico-Pedagógica 2017</p>

Organização: Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

## ANEXO XV

### Equipas Voleibol e Futebol

Equipas de Voleibol - Lido							
<b>Equipa 1</b>		<b>Equipa 2</b>		<b>Equipa 3</b>		<b>Equipa 4</b>	
Equipa		Equipa		Equipa		Equipa	
Capitão		Capitão		Capitão		Capitão	
Árbitro		Árbitro		Árbitro		Árbitro	
Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma

Equipas de Futebol - Lido									
<b>Equipa 1</b>		<b>Equipa 2</b>		<b>Equipa 3</b>		<b>Equipa 4</b>		<b>Equipa 5</b>	
Equipa		Equipa		Equipa		Equipa		Equipa	
Capitão		Capitão		Capitão		Capitão		Capitão	
Árbitro		Árbitro		Árbitro		Árbitro		Árbitro	
Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma	Elementos	Ano/turma

# ANEXO XVI

## Calendário das Atividades Internas

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

Ano Letivo 2016/2017

Setembro 2016							12 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
			01	02	03	04		
05	06	07	08	09	10	11		
12	13	14	15	16	17	18		
19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30	01	02		

Outubro 2016							20 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
03	04	05	F	06	07	08	09	
10	11	12		13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23		
24	25	26	27	28	29	30		
31								

Novembro 2016							21 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
	01	F	02	03	04	05	06	
07	08	09	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	19	20		
21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30						

Dezembro 2016							10 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
			01	F	02	03	04	
05	06	07	08	F	09	10	11	
12	13	14	15	16	N	17	18	
19	20	21	22	23		24	25	N
26	27	28	29	30	31	01	F	

Janeiro 2017							21 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
02	03	04	05	06	07	08		
09	10	11	12	13	14	15		
16	17	18	19	20	21	22		
23	24	25	26	27	28	29		
30	31							

Fevereiro 2017							18 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
		01	02	03	04	05		
06	07	08	09	10	11	12		
13	14	15	16	17	18	19		
20	21	22	23	24	25	26		
27	28	C						

Março 2017							22 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
		01	02	03	04	05		
06	07	08	09	10	11	12		
13	14	15	16	17	18	19		
20	21	22	23	24	25	26		
27	28	29	30	31				

Abril 2017							9 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
					01	02		
03	04	05	06	07	08	09		
10	11	12	13	14	F	15	P	
17	18	19	20	21	22	23		
24	25	F	26	27	28	29	30	

Maio 2017							22 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
01	F	02	03	04	05	06	07	
08	09	10	11	12	13	14		
15	16	17	18	19	20	21		
22	23	24	25	26	27	28		
29	30	31						

Junho 2017							11 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
		01	02	03	04			
05	06	07	08	09	10	F	11	
12	13	14	15	F	16	N	17	
19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30				

Julho 2017							9 dias letivos	
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sab	Dom		
					01	F	02	
03	04	05	06	07	08	09		
10	11	12	13	14	15	16		
17	18	19	20	21	22	23		
24	25	26	27	28	29	30		
31								

Periodo	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
1.º	13	12	12	11	13	61
2.º	12	13	12	13	13	63
3.º	7	7	9	8	9	40
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>164</b>

a) Fim do 9.º, 11.º e 12.º anos  
b) Fim do 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos

PAE - Provas Aferição Ensino Básico - 5.º e 8.º anos  
PFC - Provas Finais de Ciclo - 3.º Ciclo

início período  
 fim período  
 F - Feriado  
 N - Natal  
 C - Carnaval  
 P - Páscoa  
 Atividades Internas do Desporto Escolar

**Exemplo de uma Unidade Didática**



**Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais  
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro  
Ano Letivo 2016/2017**

**UNIDADE DIDÁTICA  
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS DE INVASÃO  
7º2**

Orientador Científico: Prof. Doutor Élvio Gouveia

Orientadores Cooperante: Prof. Mestre Ricardo Oliveira

Prof. Estagiário: HÉlvio Malho

Funchal, 17 de setembro de 2016

## Índice

1 - Introdução .....	157
2 - Caracterização dos Jogos Desportivos Coletivos .....	159
2.1 - Futebol .....	160
2.2- Basquetebol.....	161
2.3. Andebol .....	161
3 - Planeamento Da Unidade Didática.....	163
3.1- Calendário Escolar 2016/2017 .....	163
3.2- Horário da Turma.....	164
4 - Caracterização da Turma 7º2.....	165
5 - Calendarização.....	166
5.1- Caracterização dos Recursos .....	167
5.1.1-Recursos Humanos.....	167
5.1.2- Temporais .....	167
5.1.3- Espaciais .....	167
5.1.3- Recursos Materiais.....	168
6 - Objetivos Programáticos 3º Ciclo.....	169
6.1- Objetivos Gerais aos JDC-I (PNEF, 2001).....	169
6.2- Objetivos Específicos por Modalidade (PNEF, 2001).....	169
6.2.1. Futebol.....	169
6.2.2. Basquetebol.....	170
i. Andebol .....	172
7 - Avaliação.....	173
7.2- Avaliação Diagnóstica.....	173
7.3- Avaliação Formativa Contínua.....	176
7.4 – Avaliação Sumativa.....	176
7.5 – Parâmetros de Avaliação .....	176
8. Estruturação de conteúdos .....	178
8.1- Cronograma dos conteúdos.....	178
9. Estratégias.....	182
9.1- Estratégias Gerais .....	182
9.2- Estratégias Específicas.....	183
10- Balanço.....	184
11. Bibliografia .....	189

## **I - Índice de figuras**

Figura 1 - Horário da Turma 7º2.....	164
Figura 2 - Rotação das Instalações.....	168
Figura 3 - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker e Thorpe, 1982)	182

## **II - Índice de tabelas**

Tabela 1- Carga Horária do 7º2.....	8
Tabela 2 - Calendarização da Turma do 7º2.....	11
Tabela 3 - Recursos Materiais.....	13
Tabela 4- Avaliação inicial adaptado Garganta, (1985) cit. Freitas, (2012).....	18
Tabela 5 – Avaliação inicial na utilização do método TGfU.....	19
Tabela 6 - Parâmetros de Avaliação.....	20
Tabela 7 - Estruturação de Conteúdos 1º Período JDC – 7º2.....	21

## 1 - Introdução

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), transportam-nos para um mundo similar em determinados aspetos táticos. Podem, por vezes, assmilarem-se em muitos aspetos técnicos e táticos, permitindo *transfere*s entre modalidades de JDC Invasão (JDCI), (Bayer, 1994). Para o ensinamento e compreensão dos JDC, um modelo que se afasta do ensino tradicional dos jogos e permite evitar a alienação do jogo, passa pela implementação do modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), Tavares, F. (2015). Segundo o mesmo autor (Tavares, 2015), este modelo “TGfU preconiza, deste modo, uma viragem fundamental no sentido da compreensão tática do jogo”.

As modalidades de JDCI elevam os processos de interação entre os colegas da mesma equipa, esta inter-relação permite ao grupo vencer obstáculos que são apresentados pelos adversários, em relação de oposições constantes no jogo (Bayer, 1994).

A interação e inter-relação dos colegas, coloca-nos perante situações de cooperação, entreajuda, fair-play, regras e o respeito mutuo. Estes valores, devem estar sempre presentes em todo o processo de aprendizagem, visto que, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), menciona tais valores como objetivos.

A formação desta Unidade Didática (UD) foi planeada com orientação ao 7º ano da turma 2, da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. As modalidades que abordamos para lecionar os JDCI começaram por ser futebol e basquetebol, atendendo às características comuns das suas aprendizagens tático- técnico das modalidades.

O trabalho desenvolvido nesta UD, apresenta uma forma clara de interpretar todos os meus procedimentos de intervenção na turma já supramencionada.

Inicialmente é pertinente a apresentação/caracterização do que são os JDCI, como todo o seu potencial no desenvolvimento das crianças/alunos.

A planificação da UD, tem processos iniciais indispensáveis, que passam por: caracterizar a turma no geral; e, caracterizar individualmente os alunos, visando uma intervenção de acordo com as necessidades dos discentes. Todo o processo de caracterização a dar à turma advém de uma avaliação diagnóstica, efetuada inicialmente.

Após todos estes procedimentos, fundamentais para a planificação, é, ainda, determinante equacionar e caracterizar todos os recursos disponíveis. Estes recursos passam pelos recursos materiais, humanos e temporais. Juntamente será elaborado a

definição dos objetivos programáticos, cronograma e a intervenção das aulas, passando pela montagem de estratégias gerais e específicas.

Na conclusão da UD, apresentaremos um balanço sobre os acontecimentos ao longo da lecionação e possíveis informações pertinentes.

Importante salientar que a nossa metodologia de lecionação nesta UD recaía sobre o Modelo de *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Este modelo permite o docente ensinar os desportos coletivos através da compreensão tática do jogo

## 2 - Caracterização dos Jogos Desportivos Coletivos

Os JDC têm as suas origens tão complexas quanto a sua complexidade do jogo, não existe um consenso entre os investigadores das datas sobre o seu aparecimento. Apenas sabemos que “as origens dos desportos colectivos, por obscuras que sejam, pesquisam-se nas tradições mais antigas e longínquas das sociedades primitivas ou civilizadas”, (Bayer, 1994; pág.31). Já nos princípios mais remotos destes desportos, existia um objetivo a atingir (alvo), para esse efeito era utilizado um objeto jogo (bola). Estes jogos faziam parte da “cultura de cada civilização e constituem a fonte dos nossos desportos coletivos, onde as primeiras codificações se situam no início do século XIX”, (Bayer, 1994; pág.31). Todas as civilizações do mundo têm relatos históricos dos seus antepassados onde viveram/tiveram contacto com os desportos coletivos. Segundo Teodorescu, 1984 e Bayer, 1985 cit. Romão, Pais & Antunes, 1996, os aspetos comuns aos JDC são, *a bola (pela qual lutam as equipas), espaço de jogo (onde se desenvolve o “confronto”, alvo (a atacar e a defender), regras (a respeitar), colegas (com quem cooperar) e adversários (oposição a vencer).*

Segundo a taxonomia de Fernando Almada as atividades desportivas estão agrupadas pela sua funcionalidade, os JDC encontram-se dentro dos seis grupos definidos pelos autores. As taxonomias categorizam-se pelas seguintes características: *características mais marcantes; tipo de objetivos visados; variáveis principais em jogo; modelo de referência simplificado*, (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008).

O modelo de referência dos JDC apresenta-se como  $T \geq T'$  sendo que o T é o tempo de ação ofensiva e o T' é o tempo de ação defensiva.

Dentro dos Jogos Desportivos Coletivos é possível que haja transferibilidade da prática entre as modalidades. Segundo Castelo, J. (2002), a transferibilidade acontece quando há um relacionamento “com outras experiências de aprendizagens idênticas ou aproximadas (beneficia-se do efeito de transfeere positivo)”. Partindo deste princípio é possível trabalhar determinados aspetos tático-estratégicos entre os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. “Os JDC são atividades ricas em situações imprevistas às quais o individuo que joga tem que responder”, (Graça e Oliveira, 1998).

Numa perspetiva da imprevisibilidade, esta encontra-se inteiramente ligada aos processos de “jogo”. Segundo Weineck, J. (2002), o treino com exercícios que estejam circundados em situação de jogo é mais rico e mais motivador para os alunos. Assim, estaremos a fomentar inteligência do jogo, Barth (1978) cit. Weineck (2002) afirma que

a conceção do jogo deve ser “lógica, ligeira, original e crítica, garantindo uma execução optimizada das competências táticas e possibilitando uma adaptação constante a qualquer nova situação encontrada no decurso da competição”.

Segundo vários autores, o treino tático deve ser iniciado o “mais cedo possível”, recorrendo a este princípio, “o comportamento tático deveria iniciar-se o *mais cedo possível*, e ligação constante com a aquisição das habilidades técnicas”, (Weineck, 2002).

“Os Jogos Desportivos Colectivos (JDC), englobam um vasto leque de modalidades como andebol, basquetebol, voleibol, futebol e entre outras mais. Perante estes JDC, segundo Albuquerque, A., Gomes, A. e Resende. R. (2015), o desenvolvimento dos jovens pode “desenvolver-se através do desporto e quem o orienta deve fazer tudo o que está ao seu alcance para que esse crescimento ocorra de forma positiva”.

## **2.1 - Futebol**

O Futebol como modalidade desportiva, é uma das mais populares, senão a mais popular, em todo mundo, o que faz despertar o interesse dos mais jovens por este desporto.

Enquanto Jogo Coletivo é partilhado de relações entre duas equipas, onde estas entram em disputa pelo objeto de jogo (bola) e o objetivo do jogo (golo), ambas as equipas se desenrolam em situações de ataque ou defesa. Segundo Ferretti, S. (2008) o Jogo de Futebol “disputa-se entre 2 equipas constituídas por 11 jogadores, cada um dos quais desempenha um determinado papel: guarda-redes, defesa, médio, atacante”. É necessário um processo de coordenação entre as diferentes posições dos jogadores (guarda-redes, defesa, médio, atacante) para que as suas ações atinjam o objetivo, marcar golo ou defender a sua baliza. O Jogo de futebol tem dois momentos fundamentais, “o momento de organização ofensiva caracteriza-se pelos comportamentos assumidos pela equipa em posse de bola, com o propósito de preparar e criar situações para marcar golo”, (Machado, 2008). Neste confronto de ações (ataque/defesa) é exigido um apelo muito forte à inteligência, com vista a criar soluções para poder superar a diversidade do “jogo”, isto é, capacidade de “arranjar” soluções em confrontos individuais ou coletivos, seja a atacar ou a defender.

Segundo o mesmo autor (Machado, 2008) o outro momento fundamental é a organização defensiva, “caracterizado pelo comportamento da equipa sem a posse da bola, em que procura evitar que a equipa adversária prepare, crie e concretize situações

de golo, bem como intenta a recuperação da sua posse”. É nesta simbiose de ações que se desenrola um jogo de Futebol. Ressalve-se, ainda, que o jogo é guiado por regras, no caso de acontecerem infrações e irregularidades as equipas serão sancionadas.

## **2.2- Basquetebol**

O Basquetebol está inserido nos Jogos Desportivos Coletivos. O Jogo de Basquetebol, “nasceu em 1891, perto da escola de YMCA, de Springfield, em Massachusetts”, (Ferretti, 2008). Segundo o mesmo autor, o Basquetebol tem como “objetivo do jogo é mandar a bola para um dos 2 cestos situados nas extremidades do campo”. Mantendo a lógica dos jogos desportivos coletivos de invasão, esta modalidade, também, é composta por momentos fundamentais como “organização defensiva e organização ofensiva”. As equipas são formadas por “5 jogadores cada uma, defrontam-se em 4 períodos de 10min. cada um”, (Ferretti, 2008).

Existem regras que organizam e orientam o jogo, sendo que em situação de infração são sancionadas irregularidades apontadas pelos Árbitros.

O basquete tem como potencialidades, “o desenvolvimento de competências em três domínios: (1) social; (2) estratégico e cognitivo-tático; (3) técnico”, (Graça e Oliveira, 1998).

O ensinamento do Basquetebol está patente no PNEF, e permite ensinar determinados objetivos estipulados pelo programa. Permite a inclusão de determinados valores junto do ensinamento da modalidade.

Para o ensino do basquete tem havido um cuidado cada vez mais acrescido por parte dos docentes, em fugir ao modelo tradicional, orientando-se cada vez mais para o modelo compreensivo (TGfU), que segundo Sánchez, G. (1998) cit. García, M. e Goboy, S. (2002) afirmam que este modelo evolui desde a “tática para a técnica utilizando como meio os jogos modificados”.

## **2.3. Andebol**

Tal como o basquetebol e o futebol, o andebol está inserido nos jogos desportivos coletivos, o que permite colocar a modalidade no mesmo modelo taxonómico dos desportos coletivos de Almada et al. (2008). Através desta modalidade no âmbito da educação física é possível desenvolvermos aprendizagens e inculcir valores nos alunos em vários campos do desenvolvimento psicomotor.

Os valores éticos são possíveis de ensinar através dos jogos de desportos coletivos, seja por: meio de arbitragem de jogos; respeitar os colegas; a decisão do arbitro; *fair play*; cooperação; e autovalorização. Porém, se juntarmos as destrezas motoras exigidas e trabalhadas segundo as orientações do PNEF, estaremos a desenvolver as capacidades e competências de forma completa. O andebol assume-se como mais uma modalidade para desenvolver os comportamentos transversais ao desporto e outras áreas.

Segundo Antón, Chiroso, Ávila, Oliver & Sosa (2000), não devemos, nas idades mais jovens desenvolver apenas a parte técnica isolada, mas sim, desenvolver as técnicas em conjunto com a tática mais próximas da realidade jogo. Devem ser desenvolvidos exercícios em situação de jogos reduzidos ou em atividades lúdicas que promovam a satisfação das suas necessidades e potenciem a motivação dos alunos. A metodologia mais coerente com o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se segundo Sobrino & Arévalo (1998), “el aprendizaje del Balonmano se realizará a partir de situaciones que implique: primero una decision, en segundo lugar una elección del gesto y/o táctica individual y por ultimo la elección del medio básico táctico coletivo”.

### 3 - Planeamento Da Unidade Didática

#### 3.1- Calendário Escolar 2016/2017

Setembro							Outubro							Novembro						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	4						1	2		1	2	3	4	5	6
5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
							31													

Dezembro							Janeiro							Fevereiro						
S	T	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	
			1	2	3	4							1			1	2	3	4	5
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	27	28					
							30	31												

Março							Abril							Maio						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
		1	2	3	4	5						1	2	1	2	3	4	5	6	7
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31				

Junho							Julho							Agosto						
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3														
4	5	6	7	8	9	10														
11	12	13	14	15	16	17														
18	19	20	21	22	23	24														
25	26	27	28	29	30															

	Fins de semana							Atividades Desportivas da Escola					
	Aulas de Educação Física												
	Feriados												
	Aulas												
	Ferias e Pausas Letivas												

### 3.2- Horário da Turma

Horário da Turma 7º2 do ano letivo 2016/2017



EB23 Dr. Eduardo Brazão de Castro Horários 2016/2017  
Funchal

Unis 2016

7º2 Director de Turma: Guida Mª Bettencourt Caldeira

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:00 8:45	EDF C1	LE II-Fr S105	APA-M S105	LE I-Hng S307	Geo S105
2 8:45 9:30			Mat S105		
3 9:45 10:30	ET S405	CNA S105	LE II-Fr S105	CFQ S304 CNA S307	LP S306
4 10:30 11:15	TIC S311		EDF C1		
5 11:30 12:15	LP S105	LE I-Hng S105	LP S303		Mat S105
6 12:15 13:00	APA-P S105	CFQ S105			
7 13:15 14:00					
8 14:00 14:45	Mat S402			APA-In S402	
9 15:00 15:45				APA-In S402	
10 15:45 16:30	Hist S402			EV S405	
11 16:45 17:30				Hist S402	
12 17:30 18:15	EMRC S402				
13 18:15 19:00					
14 19:00 19:45					
15 19:45 20:30					
16 20:45 21:30					
17 21:30 22:15					
18 22:25 23:10					

Figura 1 - Horário da Turma 7º2

TURMA 7º2						
PERÍODO ESCOLAR	Nº aulas	90'	45'	Min	Horas	Total Horas
1º	25	1170	540	1710	28,5	67,5
2º	24	1080	540	1620	27	
3º	14	450	270	720	12	
<b>TOTAL</b>	63	2700	1350	4050		

Tabela 1- Carga Horária do 7º2

#### **4 - Caracterização da Turma 7º2**

A Unidade Didática será determinada para a intervenção na turma 7º2, da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Esta turma é formada heterogeneamente, 10 do género feminino e 13 do género masculino, contabilizando um total de 23 alunos. As suas idades variam entre os 12 e os 14. Um fator evidenciado é que existem muitos alunos ligados ao desporto dentro e fora da escola, registando-se 18 em atividades desportivas (escola e federados) e apenas 5 alunos não praticam desporto além da Educação Física. Dentro do grupo (18 alunos praticantes), 6 alunos são federados, 4 alunos do género masculino em futebol e futsal e 2 meninas federadas no Karaté. Os outros 12 alunos praticam desporto na escola, como Voleibol, Natação, Futsal. Constatando que as modalidades mais procuradas são o Voleibol (pelas raparigas) e Futebol (pelos rapazes).

## 5 - Calendarização

1º Período					
Data	Dia	Duração	Tempos	Local	Conteúdo
19/9	2ª-feira	90'	1 e 2	Sala / Bibl	Apresentação, Caracterização da Turma
21/9	4ª-feira	45'	3	Bibl/C1	Avaliação Diagnostico JDC
26/9	2ª-feira	90'	4 e 5	Bibl/C1	Avaliação Diagnostico JDC - Invasão (Filmagem)
28/9	4ª-feira	45'	6	C1	JDC - Invasão – Futebol
3/10	2ª-feira	90'	7 e 8	G /C1	Avaliação EFERAM
10/10	2ª-feira	90'	9 e 10	C1	JDC - Invasão – Futebol
12/10	4ª-feira	45'	11	C1	JDC - Invasão – Basquetebol
17/10	2ª-feira	90'	12 e 13	C1	JDC - Invasão – Basquetebol
19/10	4ª-feira	45'	14	C1	JDC – Invasão - Futebol
24/10	2ª-feira	90'	15 e 16	C1	JDC - Invasão - Futebol
27/10	4ª-feira	45'	17	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
31/10	2ª-feira	90'	18 e 19	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
2/11	4ª-feira	45'	20	C1	JDC - Invasão - Futebol
7/11	2ª-feira	90'	21 e 22	C1	JDC - Invasão - Futebol
9/11	4ª-feira	45'	23	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
14/11	2ª-feira	90'		Campo	Atividade Jornada de Futebol
16/11	4ª-feira	45'	24	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
21/11	2ª-feira	90'	25 e 26	C1	JDC - Invasão – Futbasquetebol
23/11	4ª-feira	45'	27	C1	JDC - Invasão - Futbasquetebol
28/11	2ª-feira	90'	28 e 29	C1	JDC - Invasão - Futebol
30/11	4ª-feira	45'	30	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
5/12	2ª-feira	90'	31 e 32	C1	JDC - Invasão - Basquetebol
7/12	4ª-feira	45'	33	C1	JDC - Invasão -
12/12	2ª-feira	90'	34 e 35	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)
14/12	4ª-feira	45'	36	Sala	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (teste)
Bibl	Biblioteca				
C1	Campo				
G	Ginásio				

Tabela 2 - Calendarização da Turma do 7º2

## **5.1- Caracterização dos Recursos**

A caracterização dos recursos é de enorme importância, porque permite viabilizar os objetivos e fins pretendidos. Atendendo a esta importância dos recursos para o êxito, esta caracterização apresenta os recursos necessários para incrementar a UD, assim são indispensáveis os Recursos Humanos, Recursos Temporais e Recursos Materiais.

### **5.1.1-Recursos Humanos**

Os recursos humanos permitem orientar e coordenar o êxito em muitas áreas, da vida e das instituições, assim, uma boa Gestão de Recursos Humanos segundo Sotomayor, A., Rodrigues, J. e Duarte, M. (2014) são cada vez mais importantes “se atendermos a que as pessoas são um factor chave de sucesso das organizações”. Nos recursos humanos temos os professores (1 professor orientador, 2 professores estagiários, convidados úteis para o ensino) e funcionários.

### **5.1.2- Temporais**

Na presente, UD comportará as Modalidades de Desportos Coletivos de Invasão, como o Futebol e o Basquete.

### **5.1.3- Espaciais**

Os recursos espaciais permitem estruturar a UD sobre os JDCl, de forma mais coerente ao espaço fornecido para a realização das aulas de EF. Existe uma rotatividade de espaços que são orientados pela administração da escola, por forma a uma boa organização espacial de todos os docentes. Desde o início do 1º período até ao fim deste, teremos à disposição o campo polidesportivo (C1). Durante todo o período e, ainda, em situação climatérica desfavorável podemos recorrer a uma sala de aula. Sendo que à segunda feira temos dois blocos de 45 min e à quarta feira um bloco de 45 min.

19 de SETEMBRO a 31 de OUTUBRO de 2016

DIAS		2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
HORAS		TURMA	I	TURMA	I	TURMA	I	TURMA	I	TURMA	I
INICIO	FIM	PROFESSOR		PROFESSOR		PROFESSOR		PROFESSOR		PROFESSOR	
8H00	8H45	7º2 Ricardo Oliveira 8º4 PCA José João	C1 G			TIAT5.in Nuno Peixoto	C1	TIAT5.2C Rute	C1	8º4 PCA José João	G
8H45	9H30	7º2 Ricardo Oliveira 8º4 PCA José João	C1 G			TIAT5.in Nuno Peixoto	C1	TIAT5.2C Rute	C1	8º4 PCA José João	G
9H30	9H45	8º3 PCA Luis Manuel	C2								
9H45	10H30	6º3 PCA Paulo Costa 8º3 PCA Luis Manuel	G C2					7º1 Luis Manuel	C2		
10H30	11H15	6º3 PCA Paulo Costa	G	8º4 PCA Cristina Mar	C1	7º2 Ricardo Oliveira	C1	7º1 Luis Manuel	C2		
11H15	11H30										
11H30	12H15	TC FC Ricardo Oliveir ELET 2 Luis Manuel	C1 C2	TAE 5C Ricardo Olive 5º1 Paulo Costa 7º3 PCA Luis Manuel 8º4 PCA Cristina Mar	C1 G C2 EX	TC FC Ricardo Oliveir 5º2 Paulo Costa	C1 G				
12H15	13H00	TC FC Ricardo Oliveir 9º2 Cristina Martins	C1 G	TAE 5C Ricardo Olive 5º1 Paulo Costa 7º3 PCA Luis Manuel	C1 G C2	TC FC Ricardo Oliveir 5º2 Paulo Costa 7º1 Luis Manuel	C1 G C2	ELET 2 Luis Manuel	C2		
13H00	13H15	INTERVALO									

Figura 2 - Rotação das Instalações

### 5.1.3- Recursos Materiais

Para a realização das aulas, são indispensáveis os materiais e ou equipamentos:

	Campo				Total
	Estado				
	Mau	Regular	Bom	Muito Bom	
Bolas de Andebol	65	3	19		
Bolas de Basquetebol	23		11		
Bolas de Voleibol	12	9	10		
Postes de Voleibol		6			
Redes de Voleibol		4	1		
Bolas de Futebol	20	18	10		
Balizas mini-futebol		4			
Bombas de ar manuais			1		
Coletes			33		
Compressor de ar			1		
Cones		13	18		
Sacos de transportes de bolas		11			
Cones de marcação			40		
Apitos			4		
Cronómetros		4			
Balizas Fixas		2			
Cestos de Basquetebol		6			

Tabela 3 - Recursos Materiais

## **6 - Objetivos Programáticos 3º Ciclo**

### **6.1- Objetivos Gerais aos JDC-I (PNEF, 2001)**

As modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos, assumem como especificidades, segundo PNEF (2001): “cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Jogos Desportivos Colectivos, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro”.

### **6.2- Objetivos Específicos por Modalidade (PNEF, 2001)**

#### **6.2.1. Futebol**

##### **7º Ano Nível Elementar**

##### ***O aluno:***

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

*2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos 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 objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-táticas e as suas principais regras: a) início e recomeço do jogo, b) marcação de golos, c) bola fora e lançamento pela linha lateral, d) canto e pontapé de canto, e) principais faltas e incorrecções, f) marcação de livres e de grande penalidade, e g) bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo, adequando as suas acções a esse conhecimento.*

*4 - Em situação de jogo 7 x 7:*

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

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

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

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

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

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

## **6.2.2. Basquetebol**

### **7º e 8º Ano – Nível Elementar**

#### **O aluno:**

1 - Cooperar 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, aceitando as opções e falhas dos seus colegas e dando sugestões que favoreçam 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 - Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas 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 ações a esse conhecimento.

4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objetivo do

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

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

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

4.1.3 - Durante a progressão para o cesto, seleciona a ação mais ofensiva:

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

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

4.2 - Ao entrar em posse da bola, enquadra-se em atitude ofensiva básica, optando pela ação 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 ação 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 direção 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 receção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola.

4.3.2 - Aclara, em corte para o cesto:

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

- Se na tentativa de receção 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 direto (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 direto e o cesto.

5 - Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as ações referidas no programa Introdução e ainda: a) fintas de arranque em drible, b) receção-enquadramento, c) lançamento em salto, d) drible de progressão com mudanças de direção pela frente, e) drible de proteção, f) passe com uma mão, g) passe e corte, h)

ressalto, i) posição defensiva básica, j) enquadramento defensivo e em exercícios critério, l) mudanças de direção entre pernas e por trás das costas, m) lançamento com interposição de uma perna e n) arranque em drible (direto ou cruzado).

## **i. Andebol**

### **7º ano – Nível Introdução**

#### **O aluno:**

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

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

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

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

4.1 – *Com a sua equipa em posse da bola:*

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

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

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

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

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

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

4.3 - *Como guarda-redes:*

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

4.3.2 - **Inicia o contra-ataque**, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.

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

## 7 - Avaliação

### 7.2- Avaliação Diagnóstica

"O objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior".

(Jacinto *et al.*, 2001, pág. 30)

Segundo Ferreira (2004, pág. 67): "A avaliação diagnóstica dos alunos é, em qualquer etapa do ensino, fundamental para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e para a condução do mesmo".

Para podermos formar uma boa avaliação diagnóstica é necessário partir de um contexto muito próximo da realidade, como é o caso do jogo quando queremos realizar um diagnóstico às capacidades dos alunos em Jogos Desportivos Coletivos. Segundo Oliveira & Graça (1995), "o jogo deve ser tomado como ponto de referência para a intervenção do professor no ensino do Basquetebol". O mesmo se aplica ao futebol, visto serem modalidades de JD CI, e onde a transversalidade da compreensão do jogo é semelhante. O jogo para Oliveira & Graça (1995), é um meio pelo qual o professor poderá realizar intervenções que o permitirá:

- *caracterizar o nível dos alunos;*
- *estabelecer metas para as aprendizagens;*
- *avaliar a evolução dos alunos;*
- *avaliar a eficácia do programa.*

Dentro dos JD CI, uma análise do jogo de futebol, focalizando-se em indicadores táticos, permitem segundo García (2005) cit. Garganta, Prudente, & Anguera, (2013), dimensionar:

- *estudo das relações de cooperação e oposição entre os jogadores;*

- *estudo do comportamento tático dos jogadores em diferentes jogos desportivos coletivos;*
- *estudo da configuração da estrutura e da funcionalidade dos jogos desportivos coletivos, elaborando-se e propondo-se formas mínimas como ponto essencial do seu estudo e ensino (2x2 como estrutura base e 3x3 como garantia de essência);*
- *estudo das bases racionais do jogo de Futebol, considerando cada equipa como um sistema de forças, ilustrado por uma estrutura geométrica;*
- *estudo das relações recíprocas de cooperação e de oposição;*
- *análise da estrutura funcional dos jogos coletivos através dos indicadores de espaço-tempo, relações entre companheiros e adversários, a bola, o regulamento do jogo, sistema de pontuação, sistema de resultado final, comunicação, etc;*
- *estudos que contemplam fatores cognitivos como indutores de eficácia do rendimento desportivo: ações de jogadores na resolução de problemas de jogo estratégias cognitivas que guiam a tomada de decisão.*

“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.” (PNEF, 2012).

Para a avaliação diagnóstico das matérias de Basquetebol e Futebol foram abordados momentos do jogo definidos por Garganta (1985), que permitem definir quatro níveis de jogo: *Jogo Espontâneo, Jogo Intencional, Jogo Estruturado e o Jogo Elaborado*. Estes níveis estão ordenados do menos para o mais complexo. Para conceção destes níveis é necessário observar o *domínio da bola, a ocupação espacial, a progressão no terreno e a cooperação*. Com esta observação procuramos situar a turma num desses níveis.

	Jogo Espontâneo (N1)	Jogo Intencional (N2)	Jogo Estruturado (N3)	Jogo elaborado (N4)
<u>Ocupação do Espaço</u>	O aluno ocupa o espaço apenas em função da bola, existindo predominantemente situações de aglomeração.	O aluno ocupa o espaço em função dos colegas e adversários.	O aluno realiza uma ocupação racional do espaço.	O aluno realiza uma ocupação estratégica do espaço.
<u>Progressão no Terreno</u>	O aluno progride no terreno em função da bola.	O aluno progride no terreno em função do alvo.	O aluno progride em função dos colegas, adversários, bola e alvo.	O aluno progride de forma estratégica no terreno.
<u>Domínio da Bola</u>	O aluno perde constantemente a bola, revelando um insuficiente domínio.	O aluno perde algumas vezes a bola, revelando um domínio instável.	O aluno apresenta um domínio estável da bola.	O aluno apresenta um domínio estável e criativo da bola.
<u>Ações de cooperação</u>	O aluno não coopera com os colegas.	O aluno coopera com os colegas apenas quando se encontra perto da ação, revelando uma cooperação "oportunista" intermitente.	O aluno coopera de forma consciente com os colegas, permitindo a criação de situações táticas no jogo.	O aluno coopera de forma automática e subconsciente.

Tabela 4- Avaliação inicial adaptado Garganta, (1985) cit. Freitas, (2012)

O nível, permitirá orientar e lecionar a UD de acordo com os níveis da turma, assim para uma forma mais coerente também utilizaremos os GPAI que nos permitirá orientar a nossa leção, de acordo com o nosso estudo de intervenção. Intervindo de um modo mais centrado no aluno e numa vertente maior compreensão do jogo. A nossa intervenção procura colocar o aluno numa situação de ensino aprendizagem sobre os JDC de Invasão, onde este método passa pela compreensão tática do jogo e não apenas as técnicas analíticas, (Anexo I).

Este procedimento observacional é muitíssimo importante no “processo ensino-aprendizagem como é a Avaliação Diagnóstica e cujo objectivo é dar indicações (o mais precisas possível) do nível de alunos de cada turma”, (Ferreira, 2005).

<b><i>Momento de jogo - Ofensivo</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Observações</b>
<b>Manutenção de Posse de Bola (a)</b>				
<b>Apoio ao portador da bola (b)</b>				
<b>Passar e receber a bola (c)</b>				
<b>Penetração na defesa e ter o golo como objetivo (a)</b>				
<b>Desmarcação para área específica (b)</b>				
<b>Remata (c)</b>				
<b>Simula (c)</b>				
<b>Muda de velocidade (c)</b>				
<b>Tomada de decisão (a)</b>				

<b><i>Momento de jogo - Defensivo</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Observações</b>
<b>Defender o espaço (a)</b>				
<b>Posicionamento (b)</b>				
<b>Trabalho de pés / Posicionamento corporal (b)</b>				

<b>Pressão sobre o portador da bola (b)</b>				
<b>Posição do Guarda-Redes (b)</b>				
<b>Guarda-Redes - defende e põe a bola a jogar (c)</b>				
<b>Recupera sem bola (adota movimento de retorno à zona defensiva) (b)</b>				
<b>Ataca o portador da bola e consegue recuperar a bola (c)</b>				

Tabela 5 – Avaliação inicial na utilização do método TGfU

### 7.3- Avaliação Formativa Contínua

“Ainda que a avaliação formativa tenha aparecido com o propósito de superar as limitações da avaliação quantitativa, o facto é que ambas são necessárias, ora complementando-se, ora contribuindo para a facilitação e enriquecimento do percurso de aprendizagens dos alunos” (Pacheco, 1994).

A avaliação formativa continua constitui-se como uma avaliação que é realizada diariamente. Esta avaliação visa, não só os alunos, como também o professor. Deste modo, permite verificar se os objetivos pretendidos são concretizados e se as suas estratégias são adequadas e pertinentes. (Anexo II)

### 7.4 – Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa caracteriza-se como uma ferramenta que serve ao professor, e que ao mesmo tempo contribui para classificar o aluno com um resultado final de toda a sua aprendizagem, durante todo o processo ensino-aprendizagem em determinada disciplina, (Rodrigues, 2003). (Anexo III).

### 7.5 – Parâmetros de Avaliação

Este parâmetro divide-se em três domínios, motor, cognitivo e socio-efetivo, dentro destes, comportam-se outros subdomínios, (Anexo II).

<i>Domínios</i>	<i>Parâmetros</i>
<b>Motor</b>	<b>60% Motor:</b> (Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios crítico); <b>10%</b> (Componentes técnico-táticas nas diferentes situações).
<b>Cognitivo</b>	<b>10% Conhecimentos:</b> Testes escritos, Questionários, Fichas, Relatórios e Trabalhos.
<b>Sócio Efetivo</b>	<b>20 % Atitudes e Valores:</b> 6% (Assiduidade, Pontualidade,

	Comprimento da tarefa, Comprimento de normas, Material); 4% (Superação, Iniciativa); 4% (Intervenção, Respeito); 6% (Relacionamento, Cooperação)
<b>Total</b>	$(60\% + 10\%) + 10\% + 20\% = 100\%$ avaliação final

Tabela 6 - Parâmetros de Avaliação

## 8. Estruturação de conteúdos

### 8.1- Cronograma dos conteúdos

<b>1º Período – UD – JDCI (Basquetebol – Futebol)</b>								
<i>Aula</i>	<i>Data</i>	<i>D</i>	<i>Tps</i>	<i>Local</i>	<b>Matérias</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Estratégias</b>
1	19/9	90'	1 e 2	Sala / Bibl	Apresentação, Caracterização da Turma			
2	21/9	45'	3	Bibl/C1	Avaliação Diagnostico JDC		Avaliar o nível inicial dos alunos	Jogo 1x1
3	26/9	90'	4 e 5	Bibl/C1	Avaliação Diagnostico Basquetebol e Futebol (Filmagem)	Princípios de Ataque e Defesa.	TGfU	Jogo formal 5x5 5x5+1J 5x5+2J
4	28/9	45'	6	C1	JDC - Invasão – Futebol	Pass/receção, controlo de bola, condução e proteção de bola, simulação e/ou finta.	Manter a posse de bola	5+1x5+1 4+2x4+2 joker
5	3/10	90'	7 e 8	G /C1	Avaliação EFERAM		Avaliação da Aptidão Física e Medição Antropométrica	
6	10/10	90'	9 e 10	C1	JDC - Invasão – Futebol	Pass/receção, controlo de bola, condução e proteção de bola, simulação e/ou finta.	Manter a posse de bola	3+2x3+2 5x5+1J 5x5+2J
7	12/10	45'	11	C1	JDC - Invasão – Basquetebol	Pass/receção, controlo de bola, condução e proteção de bola, simulação e/ou finta.	Manter a posse de bola	2x1 3x2 1x1 5x5
8	17/10	90'	12 e 13	C1	JDC - Invasão – Basquetebol	Pass/receção; cesto; controla de bola; atitude ofensiva básica;	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa	3x2 2x1

						desmarcação/corte para o alvo.	adversária e atacar o alvo	1x1
9	19/10	45'	14	C1	JDC – Invasão – Futebol	Passe/recepção; remate; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo.	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1
10	24/10	90'	15 e 16	C1	JDC - Invasão – Futebol	Passe/recepção; remate; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo e linha de passe ao portador da bola.	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1 5x5
11	26/10	45'	17	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Passe/recepção; cesto; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo e linha de passe ao portador da bola.	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1 5x5
12	31/10	90'	18 e 19	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Passe/recepção; cesto; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo e linha de passe ao portador da bola. Progride em drible (fintas, mudanças de direção e finalização).	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1 5x5 Joker
13	2/11	45'	20	C1	JDC - Invasão – Futebol	Passe/recepção; remate; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo e linha de passe ao portador da bola. Progressão (fintas, mudanças de direção e finalização).	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 4x4 5x5 Joker
14	7/11	90'	21 e 22	C1	JDC - Invasão – Futebol	Passe/recepção; remate; controla de bola; atitude ofensiva básica; desmarcação/corte para o alvo e linha de passe ao portador da bola. Progressão (fintas, mudanças de direção e finalização).	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1 5x5 Joker
15	9/11	45'	23	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Desarme e intercepção; assume de imediato atitude defensiva, dificulta o drible, o passe e finalização.	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo	3x2 2x1 1x1 5x5 Joker
16	14/11	90'		Campo	Atividade Jornada de Futebol			

17	16/11	45'	24	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Desarme e intercepção; assume de imediato atitude defensiva, dificulta o drible, o passe e finalização.	Defender o espaço; Ganhar a bola	1x1 1x2 3x2
18	21/11	90'	25 e 26	C1	JDC - Invasão – Futbasquetebol	Desarme e intercepção; assume de imediato atitude defensiva, dificulta o drible, o passe e finalização.	Defender o espaço; Ganhar a bola	1x1 1x2 3x2
19	23/11	45'	27	C1	JDC - Invasão - Futbasquetebol	Desarme e intercepção; assume de imediato atitude defensiva, dificulta o drible, o passe e finalização.	Defender o espaço; Ganhar a bola; defender a baliza.	2x2 1x1 3x3 3x2
20	28/11	90'	28 e 29	C1	JDC - Invasão – Futebol	Desarme e intercepção; assume de imediato atitude defensiva, dificulta o drible, o passe e finalização.	Defender o espaço; Ganhar a bola; defender a baliza.	2x2 1x1 3x3 3x2
21	30/11	45'	30	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Desmarcação e marcação	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo; Transição defesa-ataque; defender o espaço; defender a baliza; ganhar a bola.	2x2 3x3
22	5/12	90'	31 e 32	C1	JDC - Invasão - Basquetebol	Desmarcação e marcação	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo; Transição defesa-ataque; defender o espaço; defender a baliza; ganhar a bola.	2x2 3x3 4x4 5x5
23	7/12	45'	33	C1	JDC - Invasão -	Desmarcação e marcação	Manter a posse de bola; Penetrar na defesa adversária e atacar o alvo; Transição defesa-ataque; defender o espaço; defender a baliza; ganhar	2x2 3x3 4x4 5x5

							a bola.	
25	12/12	90'	34 e 35	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)	Todas as componentes desenvolvidas para o objetivo	Princípios específicos de ataque e defesa (compreensão do Jogo)	3x3 4x4 5x5
26	14/12	45'	36	Sala	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (teste)	Avaliação de conhecimentos teóricos (cognitivos).		

Tabela 7 - Estruturação de Conteúdos 1º Período JDC – 7º2

## 9. Estratégias

### 9.1- Estratégias Gerais

O método de lecionação dos JDCI, incidiu sobre o modelo de *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Este modelo permite o ensinamento dos princípios e conteúdos da transversalidade na compreensão dos jogos de invasão. “A sobredosagem de métodos analíticos descontextualizados da essência tática dos desportos colectivos não cumpre os pressupostos de representatividade do jogo, por outras palavras, a especificidade (Vilar, Castelo & Araújo, 2010 cit. Clemente & Mendes, 2011).

O modelo TGfU segundo Costa, Greco, Mesquita, Graça & Garganta (2010), “preconiza que os temas de ensino sejam baseados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em formas de jogos reduzidos de modo a maximizar e motivar a participação”.



Figura 3 - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker e Thorpe, 1982)

Os professores que implementam este modelo, têm de ser portadores de um bom nível de conhecimentos e competências que possibilitem ao aluno vivenciar leituras *táticas de jogo de forma mais inteligente*. Este modelo de ensino “auxilia tanto treinadores quanto professores a avançar com conhecimentos e competências acerca do aprendizado do jogo no contexto esportivo ou da educação física escolar”, (Garganta, Prudente, & Anguera, 2013).

Como os níveis de proficiência dos alunos ainda se encontram num nível “espontâneo” e “intencional”, o modelo TGfU permite desenvolver as capacidades individuais e coletivas

para a melhoria da compreensão do jogo, sendo composto por *Níveis de Complexidade Tática*. É necessário criar condicionantes no jogo durante as aulas, por forma a criar situações de concretização das ações com vista a resolver determinado problema tático. A eliminação de determinados problemas, irá permitir a progressão e aquisição de competências na compreensão do jogo, do mais elementar ao mais complexo.

As condicionantes nos JDCI, passam pela: dimensão dos espaços, número de elementos em jogo (1x1; 2x2, 3x3; 4x4; 2x1+Gr; 2x2+Gr; etc.), utilização de *Joker*, o número de toques por elemento, número de toques por equipa e o tempo para desempenhar determinada tarefa/exercício.

No âmbito organizacional, os grupos serão formados antecipadamente pelo professor de modo a reduzir perdas de tempo, rentabilizando assim o tempo disponível para as tarefas. Segundo Graça (2002) citado por Bento, Tani & Prista (2010) os jovens em iniciação devem ser colocados perante “questões da ordem *do que fazer e quando fazer* e não apenas *do como fazer*. O contexto jogo e o significado das ações, *os porquês*, têm precedência sobre a técnica, justificando a sua oportunidade e adequação”.

## **9.2- Estratégias Específicas**

No âmbito de estratégias específicas de aula foram criadas algumas estratégias para colmatar a falta à aula ou a não realização da aula, seja por motivos de saúde, equipamentos e/ou outras. Nesse sentido, ao não realizar a aula, o aluno fica por cumprir determinadas tarefas no momento da aula, tais como: acompanhar o professor nas ajudas e realizar um relatório durante a aula sobre determinado problema colocado pelo professor; realizar um mini teste que, permite ao professor observar os níveis de conhecimentos adquiridos nas aulas sobre as matérias; assumir a responsabilidade; ajuizar o jogo dos colegas, sendo esta uma forma de compreender se o aluno conhece as regras da modalidade. Os alunos ainda poderão ajudar na montagem e desmontagem de materiais ou recolha de materiais.

No início e fim das aulas, serão mencionados alunos por ordem da lista de presenças para arrumação ou recolha dos materiais e sua entrega no local devido.

## 10- Balanço

A elaboração da unidade didática sobre os JDCI, demonstrou ser um momento de grande complexidade, rigor e diversidade, tendo perfeita noção dos graus de exigência destas modalidades que a compõem. Devido à minha história desportiva, tinha algumas expectativas e desejos de colocar em prática alguns exercícios. Os três elementos supramencionados (complexidade, rigor e diversidade), estão sempre presentes na grande complexidade em que os JDCI se inserem, assim o desafio tornou-se deveras estimulante neste processo formativo.

Na construção da UD e todo o processo de ensino – aprendizagem, é necessária uma constante reflexão, sobre o que estamos a determinar e a objetivar para a turma e cada aluno. Temos seres humanos nas nossas mãos, o que “realizarmos agora terá consequências no futuro”, há que pensar bem sobre o que vamos fazer, que comportamentos vamos solicitar e como vamos operacionalizar.

Visto que estas modalidades dos JDCI iam ao encontro do nosso estudo, para a ação coletiva e individual, e têm elementos comuns e transversais aos seus comportamentos táticos, procuramos que os objetivos traçados para cada uma das aulas, fossem perceptíveis e interpretados em ambas as modalidades, desenvolvendo transfer. Os objetivos que apresentássemos numa matéria, seria transferível para a outra matéria dos JDCI. Assim, estávamos orientados sobre o que realmente queríamos solicitar nos alunos, a compreensão e transfer tático dos JDCI. Segundo o PNEF, abordamos as duas matérias pré-requisitadas dos JDCI, onde dentro dos jogos desportivos coletivos abordamos temas que possam ser transferíveis entre si. Os problemas e resolução de problemas sobre princípios específicos dos JDCI (ataque-defesa) podem ser “cruzados” na sua compreensão e intervenção, isto é, podemos complementar, selecionar e intervir sobre determinado problema entre as modalidades, utilizando uma ou outra modalidade, com vista a que, os alunos compreendam e desenvolvam capacidades na resolução dos problemas.

Quanto aos objetivos inicialmente traços para a UD, tínhamos pretensão de atingi-los, o que nos pareceu uma meta alcançável, com a noção sempre presente que a transformação do Homem não acontece de um dia para o outro. Contudo, recorremos a uma observação concisa através de filmagens que nos ajudaram a retratar essa evolução. Ao longo das aulas fomos nos deparando com dificuldades e limitações na realização das aulas, onde, muitas vezes, tivemos que recorrer a planos B. Estes planos B, surgiam de situações climatéricas desfavoráveis e do espaço onde se realizavam as aulas. Tivemos de

ir para a biblioteca e quando havia possibilidade recorriamos ao Ginásio, o que nos limitava na abordagem aos conteúdos práticos programados inicialmente. Na biblioteca era possível abordar conteúdos teóricos e recorrer a imagens sobre as matérias a serem lecionadas. No espaço da biblioteca, podia ter realizado e aproveitado melhor os meios audiovisuais e internet, para a realização de trabalhos e pesquisas de grupo. No ginásio passamos por elaborar planos que visassem o desenvolvimento da aptidão física e alguns elementos de ginástica de solo, alguns jogos lúdicos de desportos de combate, o que fugia ao conteúdo pretendido, mas sempre necessários ao crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Nestes períodos levantou-se a questão sobre abordar os conteúdos só teóricos da UD ou proporcionar aos alunos o desenvolvimento das capacidades motoras, aumentar os níveis gerais de empenhamento motor de todos os alunos? Optei pela segunda hipótese, onde o PNEF frisa o desenvolvimento da aptidão física, coloquei os alunos no maior tempo possível de empenhamento motor. Os níveis dos alunos, em geral, no seu empenhamento motor e motivação foram deveras satisfatórios, onde a competição está muito presente. A competição saudável entre pares e grupos é de saudar.

Na parte teórica, quando recorria à biblioteca, destinava-se a apresentação de conteúdos em formato power point, sendo abordados os conteúdos lecionados na UD. Foi evidenciado que as regras sobre cada uma das modalidades, são menos motivadoras e captam menos atenção por parte dos alunos na aula. Assim, acabei por proporcionar a realização de pesquisa na internet sobre determinadas regras durante a aula. Que também são um fator importante a ser desenvolvido nestas idades, visto que as regras também condicionam o jogo. Na apresentação de conteúdos mais específicos da matéria, sobre os princípios específicos transversais entre as modalidades (ataque-defesa), os alunos apresentaram grande atenção, motivação e questões pertinentes sobre as matérias. As aulas na biblioteca procuraram despertar a interatividade entre professor-aluno, este espaço permite intervenção dos alunos, desperta a reflexão e crítica. Numa comparação entre os dois momentos do plano B (ginásio e biblioteca) é notório a maior motivação dos alunos pelo ginásio.

Existiu um momento em que fomos colocados à prova, este momento deu-se na hora de dar aula começou a chover momentos antes, e rapidamente tivemos de nos adaptar e alterar o plano e contextos. O que é também importante para a nossa formação, o saber criar, alterar os conteúdos no momento, visto que, estamos em constante alteração e formação. Um bom conhecimento sobre as variáveis que podemos alterar e

conhecimento de algumas modalidades, podem ajudar-nos neste processo de alterações no momento.

Ao nível organizacional das aulas, a nossa maior dificuldade recaiu sobre os espaços e instalações disponíveis previamente delineadas pelo grupo de EF. Onde tínhamos de partilhar com outra turma um campo de andebol, e a nossa turma com número de alunos consideravelmente grande (23 alunos), num espaço 20x20m. Inicialmente foi complicado gerir todo o processo do espaço disponível. A identificação dos alunos é, também, importante e inicialmente é um fator limitativo, complexo e difícil controlo. Parti do princípio, que estando mais próximo dos alunos e os alunos ao permanecerem juntos, tornaria mais fácil a identificação. No entanto, apercebemo-nos que tinha de distanciar-me um pouco para poder identificar os alunos, recorrendo à folha de presenças com as suas fotos. Na fase inicial da lecionação, a avaliação diagnóstica é comprometida pela falta de conhecimento e identificação dos alunos de modo rápido. Assim, no primeiro dia de avaliação procuramos uma avaliação mais superficial e geral da turma, observando os níveis gerais de Jogo da turma. Isto, permitiu eliminar uma complexidade de variáveis, o desconhecimento e identificação de todos os alunos. No seguimento após a primeira avaliação diagnóstico recorremos a filmagens, ajustando a avaliação, tornando-se mais criteriosa sobre cada aluno, ajustando assim, uma intervenção mais concisa.

Na nossa UD propusemo-nos à realização de jogos reduzidos, o que é fundamental na compreensão tática do jogo, onde todas as variáveis e complexidades estão presentes e apresentam janelas de oportunidades sistemáticas. Em processos mais analíticos são descontinuadas e descontextualizadas na aprendizagem dos JDCI. Assim, recorrendo a situações de jogo reduzido, operacionalizamos situações e formas menos complexas, 1x1; 2x2; 3x3; 4x4 e 5x5, destacando maior número de aulas sobre o 2x2 e 3x3. Este aumento de graduação e complexidade, no número de alunos em jogo reduzido, permitiu trabalhar os aspetos e objetivos inicialmente idealizados. Atendendo ao nível de proficiência do aluno em que se encontrava, tivemos em consideração algumas variáveis, o tempo, o espaço, o número de alunos em atividade, número de toques, resultado, estas variáveis solicitaram vários comportamentos nos alunos e princípios fundamentais dos JDC. Durante esta abordagem desenvolvemos o estilo de descoberta guiada, o que na apresentação de conteúdos eram esclarecidos os objetivos gerais e específicos da aula. Este estilo de ensino e abordagem, permitem guiar o aluno, questionando o porquê e o como resolver a situação, deixando em aberto a sua decisão. Ainda no decorrer das aulas,

os feedbacks eram mais interrogativos sobre as suas tomadas de decisão e intencionalidades, quando o momento assim se proporcionava. O que nos permitia saber se a sua compreensão sobre a tarefa e os objetivos eram os pretendidos para a aula, exigindo do docente uma constante observação e intervenção no caso de desvio dos objetivos.

Num desenvolvimento geral do aluno, e correspondendo ao PNEF, atendemos ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos, onde a maior parte das aulas tivemos sempre este aspeto em consideração em especial nas aulas de 90 minutos. Os desenvolvimentos dessas destrezas aconteciam, na transição dos 45 minutos finais para os seguintes 45 minutos, criávamos nesses momentos as tarefas com esse propósito. Os alunos demonstraram não ter muita motivação para tais atividades, mas numa relação lúdico e multidisciplinaridade, aumentaram os níveis de motivação e empenho motor. Nestes momentos de aula, apresentávamos um estilo comando, onde mediante a voz do docente os alunos realizavam a atividade. Procuramos realizar as atividades em consideração à intensidade/recuperação. Demos conhecimento aos alunos numa situação do plano B, apresentamos aos alunos um tema sobre a medição da pulsação cardíaca, chamando à atenção para intensidade e recuperação, o que, despertou a curiosidade e interesse dos alunos.

Procurando que a lecionação permitisse um bom clima de aula, foi sem dúvida uma grande preocupação da nossa parte, embora tínhamos informação que os alunos não tinham comportamentos desviantes. A turma demonstrou ter níveis muito competitivos o que, aumenta as exigências e atenções sobre os comportamentos dos alunos. O que, por momentos os alunos colocam-se nos seus limites e é necessário por parte do professor estar próximo e alerta para determinadas situações. Os limites, por vezes, transportam o aluno para situações de disputa, e o professor desempenha um papel importante no apaziguamento de comportamentos impróprios e desviantes. Observou-se, também, haver uma linguagem, muitas vezes, intolerante e excessiva por parte dos alunos nestas idades. Desde o primeiro dia os alunos foram chamados a atenção e alertados para o não uso de tais “palavrões” e faltas de educação em contexto de aula, para com os colegas e com os professores, o que foi prontamente respeitado desde logo por todos os alunos.

Observando que os alunos na reta final da UD, apresentavam já níveis muito satisfatórios com os princípios abordados ao longo das aulas, os princípios que ambicionávamos solicitaram ganhos nas suas destrezas, motivação e compreensão do jogo. Contudo, seria muito importante dar continuidade ao processo, com vista a serem

mais sólidos todos os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, um fator marcante aconteceu já no fim das aulas do primeiro período, onde os alunos queriam mais tempo de aula pedindo para que as aulas se prolongassem durante o intervalo. Infelizmente não podíamos proporcionar esses momentos, visto que, os alunos de toda a escola também desejam e utilizam o intervalo para realizar atividades/jogos no campo.

Ao longo da UD comprometemo-nos a desenvolver junto dos alunos um crescimento eclético, onde procuramos desenvolver as competências gerais e comuns a todas as áreas, e especificidade por área segundo o PNEF. Despertar no aluno capacidades de reflexão e capacidades críticas, onde os alunos deixam de ser passivos e passam a ser elementos ativos no processo ensino-aprendizagem.

## 11. Bibliografia

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A sstemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Antón, J., Chiroso, L., Ávila, F., Oliver, J., & Sosa, P. (2000). *Alternativas y Factores para la Mejora del Aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Bento, J., Tani, G., & Prista, A. (2010). *Desporto e Educação Física em Português*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*. In *Bulletin of Physical Education* p.5-8.
- Castelo, J. (2002). *O EXERCÍCIO DE TREINO DESPORTIVO. A unidade lógica de programação e estruturação do treino desportivo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, D. (2005). *SEMINÁRIO DE ANÁLISE DE ENSINO. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO. Avaliação Diagnóstica Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. Obtido em 1 de outubro de 2016, de <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/16626/1/Semin%C3%A1rio%20An%C3%A1lise%20de%20Ensino.pdf>
- Ferretti, S. (2008). *AS REGRAS E CARACTERÍSTICAS DE TODOS OS DESPORTOS*. Everest Editora, Lda.
- Freitas, M. (2012). *Relatório de Estágio de Educação Física. Realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: UMa.
- Garganta, J., Prudente, J., & Anguera, T. (2013). *Avaliação da Performance em Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Desporto.
- Goboy, S., & García, M. (2002). *Novos Horizontes para o Treino do Basquetebol*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Oliveira, J. (1998). *O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS*. Porto: Faculdade de ciências do Desporto e de Educação Física.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*.
- Marques, S. (2011). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque*. Funchal: UMa.
- Pacheco, J. (1994). *A Avlição dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, A. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.

- Sobrino, G., & Arévalo, C. (1998). *Unidades Didácticas para Secundaria IX. Balonmano*. Zaragoza: colección unidades didácticas.
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.
- Weineck, J. (2002). *MANUAL DO TREINO ÓPTIMO. TEORIA DO TREINO DA FISIOLÓGIA DA PERFORMANCE DESPORTIVA E DO SEU DESENVOLVIMENTO NO TREINO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES*. Lisboa: Instituto Piaget.

## ANEXO XVIII

### Exemplo de um plano de aula – (plano B)

<b>Turma: 7º 2</b> <b>Professor: Hélvio Malho</b> <b>Local: Ginásio e Biblioteca</b> <b>Hora início: 8h Fim: 9:30h</b> <b>Volume: 90min</b>	<b>Material:</b> Colchões, vídeo projeto, portátil.			<b>Unidade Didática:</b> <b>(Desporto Combate, aptidão física e teorica JDCI)</b>			
<b>Objetivo geral da aula:</b> desenvolvimento das capacidades condicionais, avaliação formativa sobre ações táticas do ataque e defesa. <b>Objetivo Especifico da Aula:</b> Força e aplicabilidade; ação-reação e leitura do adversário.							
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Estratégias de Operacionalização	Variáveis	Variante	Exemplo	Duração	T
<b>Apresentação do conteúdo de aula.</b> <b>Relembrar aspetos sobre regras e comportamentos num ginásio.</b>		Alunos sentados aleatoriamente.				08:00' 08:10'	10'
<b>Inicial:</b> “ativação geral – preparação das articulações, musculo eclética, cardiopulmonar.	- Coordenação e ativação geral.	- Alinhados de forma heterogénea.	- Tempo - Membros superiores e inferiores	Coordenação braços em simultaneo com pernas.		1'inf/trc 08:11' 08:21'	11'
<b>Principal:</b> <b>Estações:</b> Carga de Ombro (1x1) Pisa os Pés (2x2) Jogo do Galo (1x1) Prancha (1x1) Bowling Humano (1x1)	Compreender os pontos de aplicação de forças. Perceção e ação-reação. Leitura do	- Espaços delimitados (Estações).	- Nº de apoios. - Espaço (+) - Nº de repetições.	- Compreensão da base de apoio. - Maior ou menor dificuldade.		1'inf/trc 8:22' 8:42'	21'

	adversário e dar falsos sinais.		- Tempo.	- Aumento da dificuldade do movimento.			
Alongamentos Reflexão/Questão aula Hidratação.		Alunos organizados em meia lua.				Trc 1 08:42' 08:45'	2'
<b>Principal:</b> Apresentação de Conteúdos:  Abordagem à situação de Pulsação Cárdica	Interação e diagnóstico sobre conhecimentos sobre o tema.	- Alunos sentados aleatoriamente.				5'inf/trc 08:45' 08:50'  09:00'	5'   10'
<b>Principal:</b>  Teste formativo (conhecimento cognitivo sobre os temas abordados ao longo das aulas).  Apresentação do trabalho de grupo (interdisciplinar EF e História – Jogos Olímpicos)	Conteúdos dados: Desenvolvimento da penetração e da cobertura atacante, Contenção, Recepção, orientação para o alvo, controlo de bola. Ações específicas do ataque e da defesa.	- Grupos heterogéneos, ter em atenção a estas alunas ( ) potencializar maior participação e separadas homogeneamente.				1'inf/trc 09:01' 09:20'  9:20' 9:25'	19'  5'

<b>Parte Final</b> Reflexão.		Alunos organizados em meia lua.				Trc 1 09:26' 09:30'	5'
<b>Legenda: inf/trc</b>	Informação e troca exercício ou campo						
<b>Reflexão:</b>							



**Grupos:**

## ANEXO XIX

### Exemplo de plano de Aula

<b>Turma:</b> 7º 2 <b>Professor:</b> Hólvio Malho <b>Local:</b> Campo 1 (C1) <b>Hora inicio:</b> 10:30h <b>Fim:</b> 11:15h <b>Volume:</b> 45min	<b>Material:</b> 3 bolas de basquetebol; 3 de futebol; cones; coletes, 2 arcos.		<b>Unidade Didática:</b> JDCI Basquetebol e Futebol				
<b>Objetivo geral da aula:</b> Conteúdos da ação tática ofensiva e defensiva							
<b>Objetivo Especifico da Aula:</b> Desenvolvimentos das atitudes atacantes e defensivas (penetração-contenção, mobilidade-equilíbrio, cobertura O-cobertura D; ...)							
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Estratégias de Operacionalização	Variáveis	Variante	Exemplo	Duração	T
<b>Apresentação do conteúdo de aula.</b>		Alunos sentados aleatoriamente.				10:30' 10:35'	5'
<b>Inicial:</b> Ativação: Jogo “cordão humano”	- Montagem de estratégias.		- Espaço - Nº de jogadores - Tempo	- maior ou menor complexidade		1º inf/trc 10:36' 10:42'	7'
<b>Principal:</b>  Jogos reduzidos 5x5 + J + apoios laterais.  2x2  3x3	Atitude atacante e defensiva:  - (Montagem de estratégias; Leitura do adversário; Criatividade; Autonomia)  - Penetração/contenção - Mobilidade/equilíbrio - Coberturas - Rotação do GR	- Jogos reduzidos, com apoios laterais e mais um joker. 5 min de jogo a equipa que estiver mais tempo sai, ou então quem sofre golo sai.  - Jogos reduzidos 2x2 ou 3x3 com 2 balizas e arcos. (futebol e basquetebol)	- Nº de jogadores - Espaço (+/-) - Tempo - Resultado - Nº de Balizas	Maior ou menor exigência física  Maior ou menor complexidade do jogo  Tomadas de decisoes adaptadas à situação (resultado e tempo)		1min por estação 10:43' - 11:05'	23'







**AÇÃO CIENTÍFICO PEDAGÓGICA**

**25** J  
a  
n  
e  
i  
r  
o

14h00 - 15h30  
BIBLIOTECA

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES**

**Jogos Desportivos Coletivos - Invasão**  
**Uma Abordagem Tática ao Jogo**

DESTINATÁRIOS: TODOS OS INTERESSADOS NOS JDC-I



Dr. Eduardo Brazão Castro



NÚCLEO DE ESTÁGIO  
EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DA MADEIRA