

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bruno Miguel Rodrigues Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2017

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bruno Miguel Rodrigues Freitas
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“Progress is impossible without change & those who
cannot change their minds cannot change anything”
(George Bernard Shaw)

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem o contributo direto ou indireto de determinados elementos. Nesse sentido, gostaria de expressar o meu agradecimento:

Ao orientador científico da Universidade da Madeira (UMa) Prof. Doutor Élvio Rubio, pelo acompanhamento fornecido ao longo do estágio pedagógico.

Aos orientadores cooperantes, Prof.^a Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira, pela transmissão de conhecimentos, pelo apoio dado, pela dedicação e por toda a colaboração em todo este processo.

Aos alunos do 3º Ciclo que foram importantes para o meu crescimento como professor.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, pela completa disponibilidade para todo o tipo de situações

A todos os meus colegas de curso que tiveram influência neste relatório, especialmente ao meu companheiro de “guerra” HÉlvio Malho.

Um agradecimento especial ao meu grande amigo e compadre Marcelo Machado pela amizade, que já conta com mais de dez anos, e pelo apoio prestado ao longo do curso.

À minha família que teve um importante contributo, demonstrando sempre o apoio necessário no caminho percorrido ao longo deste percurso académico.

Para o fim os mais importantes: tal como na licenciatura, o agradecimento mais especial vai para a minha mulher, companheira, amiga Nisa Aguiar, pela paciência que teve ao longo de todo este percurso. O teu apoio foi fundamental para estar onde estou (e tu sabes bem disso) e para ser quem eu sou hoje. Muito Obrigado!

O outro agradecimento vai para os outros pilares da minha vida. Mesmo sem ter consciência da sua importância neste processo, meus filhos foram uma das principais razões para ter terminado este percurso. É impressionante como pessoas tão pequenas podem passar uma força tão grande.

A TODOS, um sincero agradecimento.

Resumo

O Estágio Pedagógico possui um significado importante para o professor em início de carreira, pois corresponde ao primeiro momento em que este põe em prática as ideias e capacidades que foram adquiridas ao longo do seu percurso académico. A descrição, fundamentação e reflexão sobre as atividades que foram realizadas durante o Estágio Pedagógico será um dos principais objetivos a atingir ao longo deste trabalho.

O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o ano letivo 2016 – 2017. As linhas programáticas das atividades e avaliação incluem um conjunto de quatro atividades fundamentais para o desenvolvimento de todo o processo: (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.

Na prática letiva, além do trabalho de assistência às aulas, esta contemplou também a gestão do processo ensino/aprendizagem de uma turma de 3º Ciclo. Esta foi uma das atividades mais significativas do Estágio Pedagógico. Ao longo de um ano letivo asseguramos o ensino das atividades físicas e desportivas previstas no quadro de composição curricular do Programa Nacional de Educação Física. Para todas as atividades cumprimos com as fases de planeamento, realização e controlo/avaliação.

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 (Enc. Ed.) 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.

As atividades científico-pedagógicas (individual e coletiva) centraram-se no processo ensino-aprendizagem dos jogos desportivos coletivos de invasão. A ação

individual foi centrada na apresentação de um estudo de intervenção em alunos do 3º Ciclo. A ação coletiva, foi composta pela apresentação de um estudo da avaliação da performance em jogo alinhada com a abordagem tática ao jogo. Em ambas as ações demonstrámos as potencialidades de uma abordagem tática ao jogo no ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão.

A realização do Estágio Pedagógico e do conjunto de atividades que formam este processo de formação, embora de complexidade superior, possibilitou um momento importante de formação contínua e enriquecimento do docente.

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

Abstract

The Pedagogical Stage has an important meaning for the teacher in the beginning of his career, since it is the first moment in which he puts into practice the ideas and skills that have been acquiring the logo of his academic career. The description, background and reflection on the activities that were carried out during the Pedagogical Stage will be one of the main objectives to be reached throughout this work.

The Pedagogical Stage was carried out in the Basic School of the 2nd and 3rd Cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro, during the school year 2016 - 2017. The programmatic lines of activities and evaluation include a set of four fundamental activities for the development of the whole Process: (1) practice teaching; (2) intervention activities in the school community; (3) integration activities in the environment; (4) activities of a scientific-pedagogical nature.

In teaching, in addition to the work of attending classes, this also included the management of the teaching / learning process of a class of 3rd Cycle. This was one of the most important activities of the Pedagogical Stage. Throughout a school year, we ensure the teaching of the physical and sports activities foreseen in the curricular composition table of the National Physical Education Program. For all activities, we comply with the planning, implementation and control / evaluation phases.

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

Integration activities in the middle included class characterization and curriculum extension activity. In characterization of the class, we try 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 foster the interrelation between the two classes of the school's interns, their teachers and their teachers, in a multidisciplinary symbiosis, thus enhancing the importance of educational agents and the transmission of Sociocultural values Education. Once again, we seek to create a moment of personal development and promotion of physical activity.

The scientific-pedagogical activities (individual and collective) focus on the teaching-learning process of collective sports games of invasion. The individual action focused on the presentation of an intervention study in students of the 3rd Cycle. The

collective action was composed by the presentation of a study of performance evaluation in play aligned with the tactical approach to the game. In both actions we demonstrate the potentialities of a tactical approach to the game in teaching the collective sports games of invasion.

The realization of the Pedagogical Stage and the set of activities that form this formation process, although of superior complexity, made possible an important moment of continuous formation and enrichment of the teacher.

Keywords: Pedagogical Stage, School, Teaching-Learning Process; Physical education; Teacher Training

Résumé

La pratique de l'enseignant (Pédagogique étape) a une signification importante pour l'enseignant au début de sa carrière, car il est la première fois qu'il a mis en pratique les idées et les compétences qui ont été acquises le long de leur parcours académique. La description, la réflexion et la réflexion sur les activités menées au cours du PE seront l'un des principaux objectifs à atteindre au cours de ce travail.

Le Pédagogique étape a été menée à l'école de base du 2e et 3e cycles Brazão Dr. Eduardo de Castro, au cours de l'année scolaire 2016 - 2017. Les lignes programmatiques et les activités d'évaluation comprennent un ensemble de quatre activités de base pour le développement de l'ensemble processus: (1) la pratique d'enseignement; (2) activités d'intervention dans la communauté scolaire; (3) les activités d'intégration dans le milieu; (4) les activités de nature scientifique et pédagogique.

Dans la pratique de l'enseignement, en plus de travailler la présence en classe, il a également examiné la gestion de l'enseignement / apprentissage d'une classe de 3e processus de cycle. Ce fut l'une des activités les plus importantes du Pédagogique étape. Au cours d'une année scolaire, nous nous assurons l'enseignement des activités physiques et sportives prévues dans la composition des programmes d'études de la boîte du Programme national d'éducation physique. Pour toutes les activités que nous conformons à la planification, la mise en œuvre et le suivi / évaluation.

Dans les activités d'intervention dans la communauté scolaire, nous essayons d'impliquer l'école, en fournissant des activités de promotion de l'activité physique dépassant la portée limitée des classes d'activités parascolaires. Ces activités visent à promouvoir des modes de vie sains, développer l'école de relations et de la communauté et éventuellement développer le plaisir et la motivation pour l'activité physique.

Les activités d'intégration inclus dans la caractérisation de la classe moyenne et l'activité de l'extension des programmes d'études. Pour caractériser la classe essayer de soutenir l'activité importante en fournissant le directeur de classe pour délimiter les stratégies d'enseignement pour l'information de classe. Dans le cas de l'activité de l'extension du curriculum, nous favorisons la relation entre les deux classes de l'école des stagiaires, responsables de l'éducation et les enseignants de même, dans une symbiose multidisciplinaire, renforçant ainsi l'importance des éducateurs et la transmission de L'éducation aux valeurs socio-culturel. Encore une fois, nous cherchons à créer un moment de développement personnel et la promotion de l'activité physique.

Les activités scientifiques et éducatives (individuelles et collectives) se concentrent sur l'enseignement et l'apprentissage des jeux de sport invasion collective de processus. L'action individuelle axée sur la présentation d'une étude d'intervention dans les élèves de 3e cycle. L'action collective, a été composée par la présentation d'une étude évaluant les enjeux de performance alignés sur l'approche tactique du jeu. Les deux actions montrent le potentiel d'une approche tactique du jeu dans l'enseignement du Comité paritaire de discipline-I.

La réalisation du Pédagogique étape et l'ensemble des activités qui forment ce processus de formation, bien plus grande complexité, ont permis à un moment important de la formation et à l'enrichissement de l'éducation.

Mots-clés: Étape pédagogique, l'école, Processus d'enseignement-apprentissage; Éducation physique; Formation des enseignants

Resumen

La Etapa pedagógica tiene un significado importante para el profesor en el inicio de su carrera, ya que es el primer momento en que éste pone en práctica las ideas y capacidades que se han ido adquiriendo al logo de su recorrido académico. La descripción, fundamentación y reflexión sobre las actividades que se realizaron durante el EP será uno de los principales objetivos a alcanzar a lo largo de este trabajo.

El Etapa pedagógica fue realizado en la Escuela Básica de los 2º y 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante el año escolar 2016 - 2017. Las líneas programáticas de las actividades y evaluación incluyen un conjunto de cuatro actividades fundamentales para el desarrollo de todo el proceso: (1) la práctica la enseñanza; (2) las actividades de intervención en la comunidad escolar; (3) las actividades de integración en el medio; (4) las actividades de naturaleza científico-pedagógica.

En la práctica lectiva, además del trabajo de asistencia a las clases, ésta contempló también la gestión del proceso enseñanza / aprendizaje de una clase de 3º Ciclo. Esta fue una de las actividades más importantes del Etapa pedagógica. A lo largo de un año lectivo, aseguramos la enseñanza de las actividades físicas y deportivas previstas en el cuadro de composición curricular del Programa Nacional de Educación Física. Para todas las actividades cumplimos con las fases de planificación, realización y control / evaluación.

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.

Las actividades científico-pedagógicas (individual y colectiva) se centran en el proceso enseñanza-aprendizaje de los juegos deportivos colectivos de invasión. La acción individual se centró en la presentación de un estudio de intervención en alumnos del 3º Ciclo. La acción colectiva, fue compuesta por la presentación de un estudio de la evaluación de la performance en juego alineada con el abordaje táctico al juego. En ambas acciones demostramos las potencialidades de un enfoque táctico al juego en la enseñanza de los juegos deportivos colectivos de invasión.

La realización del Etapa pedagógica y del conjunto de actividades que forman este proceso de formación, aunque de complejidad superior, posibilitó un momento importante de formación continua y enriquecimiento del docente.

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

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Résumé.....	IX
Resumen	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XVII
ABREVIATURAS	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
NOTA BIOGRÁFICA	5
1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	7
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	9
3. PRÁTICA LETIVA	11
3.1. GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	13
3.1.1. Planeamento.....	13
a) Planeamento anual.....	15
b) Planeamento das Unidades didáticas.....	18
c) Plano de aula.....	20
3.1.2. Realização	21
a) Intervenção pedagógica	21
b) Extensão e sequência da matéria de ensino.....	25
c) Progressões no processo Ensino-Aprendizagem	27
3.1.3. Controlo e Avaliação	34
a) Elementos de avaliação	35
3.2. ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS.....	38
3.2.1. Objetivos.....	39
a) Objetivos Gerais	39
b) Objetivos Específicos	40
3.2.2. Metodología.....	40
3.2.3. Resultados e Discussão	43
4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	47
4.1. Planeamento	47
4.2. Realização	48
4.3. Controlo e Avaliação	50

5. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR	53
5.1. ATIVIDADES NO ÂMBITO DA DIREÇÃO DE TURMA	53
5.1.1. Caracterização da turma	53
a) Metodologia	54
b) Resultados	55
c) Discussão	57
5.1.2. Atividade de Extensão Curricular	58
a) Planeamento da atividade	59
b) Realização	60
c) Estratégias	62
6. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	67
6.1. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL	67
6.1.1. Enquadramento da Atividade	67
6.1.2. Planeamento	68
6.1.3. Realização	70
6.1.4. Controlo e avaliação	72
6.2. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA	73
6.2.1. Enquadramento da Atividade	73
6.2.2. Planeamento	75
6.2.3 Realização	76
6.1.4. Controlo e avaliação	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
8. SUGESTÕES E PROPOSTAS FUTURAS	85
9. BIBLIOGRAFIA	87
10. ANEXOS	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Especificação das divisões (por piso) existentes na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro	8
Tabela 2 - Coeficiente de correlação entre observadores – Teste GPAI.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico referente à soma quantitativa de cada elemento de classificação	43
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO REFERENTE ÀS LINHAS PROGRAMÁTICAS	97
ANEXO B - DOCUMENTO REFERENTE AO PLANEAMENTO ANUAL	99
ANEXO C - DOCUMENTO REFERENTE ÀS CATEGORIAS DO ENSINO BÁSICO - 3º CICLO..	103
ANEXO D - DOCUMENTO REFERENTE AO EXEMPLAR DE UM PLANO DE AULA	105
ANEXO E - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA PARA QUEM NÃO REALIZAVA A AULA	109
ANEXO F - DOCUMENTO REFERENTE AO DOSSIER DE GINÁSTICA ENTREGUE AOS ALUNOS	111
ANEXO G - DOCUMENTO REFERENTE ÀS FICHAS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO	121
ANEXO H - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS DOCENTES	127
ANEXO I - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS	131
ANEXO K - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO.....	133
ANEXO L - DOCUMENTO REFERENTE ÀS TAREFAS DA ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR.....	137
ANEXO M - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DE INSCRIÇÃO PARA MODALIDADE DE FUTEBOL.....	139
ANEXO O - DOCUMENTO REFERENTE AO CONVITE DOS ENC. ED.....	143
ANEXO P - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DE REGISTO PARA CADA JOGO.....	145
ANEXO Q - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DOS TRANSPORTES.....	147
ANEXO R – DOCUMENTO REFERENTE AO POSTER - SEMINÁRIO “DESPORTO E CIÊNCIA”	149
ANEXO S - DOCUMENTO REFERENTE A UM EXEMPLAR DE UNIDADE DIDÁTICA	151
ANEXO T – DOCUMENTO REFERENTE AO REGULAMENTO DE GINÁSTICA (EVENTO FINAL)	177
ANEXO U – DOCUMENTO REFERENTE AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA EB23DEBC	185
ANEXO V – DOCUMENTO REFERENTE AO CARTAZES DAS AÇÕES CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL E COLETIVA (RESPETIVAMENTE).....	187

ABREVIATURAS

AICE – Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

AIM – Atividades de Integração no Meio

EB23DEBC – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Enc. Ed. – Encarregado de Educação

EP – Estágio Pedagógico

E-A – Ensino-aprendizagem

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo Experimental

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JDC-I – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

PA – Planeamento Anual

PdA – Planos de aula

PL – Prática Letiva

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

UD – Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

“Professores, principalmente aqueles mais tradicionais que são avessos a mudanças, apostam em aulas técnicas, exclusivamente expositivas e com nenhuma participação dos alunos. É o que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, pois o professor está ali para transmitir conhecimentos, sem que haja participação efetiva do estudante. Esses, por sua vez, recebem o conhecimento, mas não questionam, absorvem, mas não dialogam, nem os colocam em prática”.

Cardoso & Figueiredo (2013)

O Estágio Pedagógico (EP) será provavelmente o período mais difícil da carreira docente. Difícil, pois, acontece no primeiro contato do professor com área da docência, altura em que o docente estudante estagiário ainda está numa fase inicial do seu processo de lecionação e sujeito a dificuldades superiores na resolução das adversidades que surgem ao longo do estágio.

Uma das principais questões da atualidade, tendo em conta a desvalorização existente e que é conhecida na área da Educação Física (EF), corresponde ao questionamento sobre qual será o real papel do docente no que diz respeito à lecionação das suas aulas. Os alunos de hoje estão cada vez mais desmotivados para adquirirem e aproveitarem o conhecimento disponível. A desmotivação para a prática de atividade física é um dos graves problemas da sociedade atual, que poderá estar associado ao uso impróprio das novas tecnologias. Acreditamos que as novas tecnologias são o principal foco de atenção dos jovens de hoje, que acabam por se fechar num mundo virtual, desinteressando-se por outras áreas determinantes no seu desenvolvimento. Existem ainda outros aspetos que são proveitosos para os jovens (ex.: socialização, recreação, divertimento, etc.) e muitos perdem uma variedade de experiências devido ao comodismo que está implementado na sociedade. Provavelmente, tal como indica Pereira e Carvalho (2008), “(...) o modo de vida actual torna difícil a existência de formas saudáveis de brincar. (...)”. A falta de diversidade de espaços de lazer não estimula a curiosidade das crianças nem lhes permite diferentes experiências de vida fazendo com que estas se refugiem em aparelhos que em nada fomentam a atividade física e a socialização (direta).

O papel do docente na sociedade é um tema que há muito tem vindo a ser motivo de interesse e discussão dado a diversidade de interesses antagónicos que existem nas sociedades. Saviani (2012) refere que a sociedade está dividida de acordo com interesses antagónicos, “portanto, o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante e será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores”. Esta frase é ideal para demonstrar o motivo da população referir que a educação é um ato político, demonstrando assim que podemos seguir conforme aquilo que já está estabelecido, ou optarmos por seguir outros caminhos que poderão ser essenciais para um melhor desenvolvimento dos jovens.

Será então importante que os novos (e mesmo os “velhos”) professores, sejam sensibilizados para a grande importância de desenvolver metodologias educacionais coerentes com o atual modelo de ensino (Cardoso e Figueiredo, 2013). No fundo, para que possamos ter Homens que sejam capazes de integrar o mundo atual, mundo este em que as capacidades crítica, reflexiva, criativa e proactiva são extremamente importantes, deveremos centrar o processo ensino aprendizagem no aluno, colocando-os no centro deste processo. Isto significa que a metodologia utilizada pelo docente, bem como as estratégias que este implementa para que a sua mensagem seja recebida, ouvida e utilizada, irá ter uma enorme relevância no processo E-A dos jovens e conseqüentemente na sua evolução. Sobre este assunto, Almada et al. (2008) referem que para que todo o processo pedagógico seja rentável, será necessário consolidar a compreensão das atividades desportivas. Isto faz com que haja uma importância suplementar na compreensão do produto, de modo a que possamos ajustá-los aos utilizadores desse produto (alunos, neste caso específico).

A EF é hoje uma área de grande relevância no que diz respeito ao nível do desenvolvimento motor, da saúde, da aptidão física, melhoria da condição física e essencialmente tem um papel extremamente contributivo no divertimento, entretenimento e recreação dos jovens (Pereira, 2012). Ao verificar que a EF possui todo este papel na vida/quotidiano dos jovens, podemos então referir que estes aspetos (divertimento, entretenimento, recreação, etc.) podem ser um bom fomentador do aumento dos níveis de empenho de quem realiza este tipo de atividade.

Este empenho só é possível quando o sujeito em questão está motivado para a realização da tarefa, ou seja, está ativado, direcionado e persistente no alcance do objetivo pretendido (Pereira, 2012). Esta capacidade motivacional e de empenho elevada leva a

um comprometimento com a tarefa que, por sua vez, faz com que o aluno realize um contato com um variadíssimo leque de situações, criando assim uma grande possibilidade de descobertas. Estas descobertas serão importantes para que o aluno se questione sobre as diversas situações que ocorrem ao longo deste percurso, compreendendo qual o funcionamento do contexto que o rodeia e percebendo como atuar nas situações.

Podemos então verificar que todo este processo vai ao encontro do tipo de Homem que se pretende formar para os dias de hoje, um Homem que seja capaz, não de replicar os conhecimentos que foi adquirindo, mas de adequar os seus conhecimentos consoante cada situação, adotando uma postura crítica, reflexiva e adaptativa. Entendemos que a postura que o docente apresenta perante os seus alunos, será crucial para que as suas aulas corram da forma como planeou. Assim, as atitudes do docente têm muita importância na interação entre os professores e os alunos com o objetivo de identificar as condições que favorecem o sucesso da aprendizagem (eficácia pedagógica). Para o êxito pedagógico há alguns fatores que podem ser determinantes, que incluem, primeiramente, o conhecimento do nível inicial do aluno para depois podermos atuar. Esta atuação será essencialmente sobre o tempo de empenhamento na tarefa, feedback, clima da classe, organização das atividades.

Contudo, a realidade é que não basta simplesmente implementar estes fatores para mantermos a turma motivada e empenhada nas tarefas. Os estilos de ensino, que consistem numa teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno (Mosston e Ashworth, 2008), são também determinantes na condução do processo E-A. É neste sentido que estes autores referem que todo o processo de ensino deve partir da atividade do professor alinhada com a aprendizagem do aluno, tendo sempre por base os objetivos comportamentais e os conteúdos a lecionar.

Existem ainda outros fatores que poderão ser importantes para que o mesmo docente adote posturas diferentes. Um deles será certamente a turma em que este está a lecionar. Conforme refere Almada (2008), cada indivíduo é único e possui características distintas de todos os outros sujeitos, pelo que a postura adotada irá certamente diferenciar de elemento para elemento e mesmo de turma para turma.

O nosso foco incidiu nos pressupostos referidos anteriormente onde tentamos sempre ter uma fonte de orientação (PNEF) que nos auxiliasse neste trabalhoso e longo processo, fazendo com que apelássemos constantemente à motivação dos alunos que constituíam a turma do 3º Ciclo da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

(EB23DEBC), no ano letivo 2016/2017. As estratégias pedagógicas utilizadas basearam-se em princípios gerais dos modelos de ensino que colocam o aluno no centro do processo pedagógico, atribuindo-lhe um papel ativo e central na sua aprendizagem.

Se o conjunto das tarefas do EP apenas cobrissem a prática letiva, as dificuldades que emergiram seriam (provavelmente) menores do que as que surgiram. Todavia, as linhas programáticas do EP incluem ainda a assistência às aulas, as atividades de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio (no âmbito da direção de turma e na extensão curricular) e atividades de natureza científico-pedagógica (individual e coletiva). A estrutura deste documento, possui uma organização que vai ao encontro das linhas programáticas relativas às atividades do EP da Universidade da Madeira.

NOTA BIOGRÁFICA

Em todo o meu processo educativo, desportivo e profissional, fiz questão de conciliar sempre a actividade profissional com a minha actividade académica e desportiva sendo que sempre fui aluno com estatuto trabalhador estudante.

As minhas actividades profissionais foram sempre variadas, sendo que nem sempre trabalhei na área pela qual estou a obter formação.

Sou amante de desporto e de qualquer actividade física em geral, daí ter praticado Futebol Federado desde 1996. Formei-me nos escalões jovens do Clube Futebol União onde participei no Campeonato Nacional de Juniores A. Fui convocado à selecção da Madeira participando no “VIII Torneio de Regiões Turísticas Atlântico” (Sub-18) e no “X Torneio Internacional da Madeira” (Sub-20);

No ano letivo 2011/2012 ingressei o 1º Ciclo de estudos da Universidade da Madeira, com vista à obtenção da Licenciatura em Educação Física e Desporto, que foi terminada no ano letivo 2013/2014;

No ano letivo 2013/2014 realizei estágio, referente à unidade curricular Prática de Estágio do 3º Ano de Licenciatura, na AD Camacha. Após esta experiência fui convidado a integrar o processo de formação do CD Nacional, sendo que ainda estou a realizar actividades de treino desportivo nesta instituição;

No ano 2013/2014 integrei e finalizei o Curso de Treinadores de Futebol UEFA “C” – Raízes/Grau I, sendo que estou atualmente (ano 2016/2017) num outro processo de formação para obtenção do Grau II referente ao Curso de Treinadores de Futebol UEFA “Basic”;

No ano letivo 2014/2015 ingressei o 2º Ciclo de estudos da Universidade da Madeira, com vista à obtenção do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O trabalho do docente (em concreto o de EF) deve ser cada vez mais valorizado devido à sua importância dentro do processo E-A uma vez que os seus resultados estão dependentes de terceiros (competências adquiridas pelos alunos). Neste sentido, e de modo a que os objetivos do docente sejam alcançados, deve haver uma prioridade “hierárquica” que o faça perceber todo o contexto em que irá ser inserido de modo a que consiga compreender a melhor forma de atuar.

Caraterizar o estabelecimento de ensino onde o estagiário irá realizar a sua atividade será essencial para que haja uma maior e melhor familiarização do que o rodeia. O conhecimento da realidade extracurricular onde os alunos estão inseridos será fundamental para que se possa adequar as ações do(s) docente(s) para um melhor aproveitamento dos alunos.

Numa fase inicial, este tipo de informação teve de ser obtida através de meios disponíveis online, mais concretamente através de informações situadas nos documentos orientadores do *site* do estabelecimento de ensino.

Um aspeto importante encontrado no Projeto Educativo de Escola (PEE) foi a localização da escola, isto porque esta se situa entre dois bairros sociais e os seus alunos são residentes (maioritariamente) da Freguesia de São Roque em habitações onde o saneamento básico por vezes ainda não é o mais indicado. Os níveis de qualidade de vida desta população é caracterizado como médio/baixo, o que pode ser um indicador de algumas dificuldades económicas e de agregados familiares com níveis de escolaridade baixos.

A somar a esta situação, este mesmo documento indica que há um grande número de alunos com necessidades “educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, falta de interesse pelos currículos “normais”, problemas comportamentais, insucesso escolar e risco de abandono escolar”. Para contornar esta situação houve a necessidade de criar turmas curriculares “alternativas nos 2º e 3º ciclos bem como cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais (...)”. Assim há a possibilidade de criar aqui uma “seleção” e um conjunto de alternativas que vão ao encontro dos interesses de todos os alunos, ou seja, aqueles que têm interesse em alcançar graus de escolaridade mais elevados continuam o seu percurso escolar, e todos aqueles que o seu interesse não passa pela continuidade escolar, têm a opção de ter formação específica em determinadas áreas.

Será possível observar na tabela abaixo as divisões existentes ao longo dos quatro pisos do estabelecimento. De salientar que existe um elevador que faz a ligação de todos os pisos, apropriado ao uso de alunos com dificuldades motoras, “transporte de material audiovisual e, casualmente, do pessoal docente e não docente que dele necessitem”.

Tabela 1 - Especificação das divisões (por piso) existentes na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

1º Piso	2º Piso	3º Piso	4º Piso
<i>Salas de aula (6)</i>	<i>Serviços Administrativos</i>	<i>Papelaria</i>	<i>Arrecadação de material audiovisual</i>
<i>Gabinetes (2)</i>	<i>Ação Social Escolar</i>	<i>Sanitários dos alunos</i>	<i>Vestiários</i>
<i>Sanitários</i>	<i>Reprografia</i>	<i>Gabinete do Servidor da escola</i>	<i>Sala de estar (pessoal não docente)</i>
<i>Espaço polivalente</i>	<i>Biblioteca</i>	<i>Cantina</i>	<i>Ginásio (pequenas dimensões)</i>
	<i>Sala de Reuniões</i>	<i>Bar</i>	<i>Arrecadação material (Ginásio)</i>
	<i>Sala de Estudo</i>	<i>Arrecadação de Material dos bares</i>	<i>Balneários (ao lado do Ginásio)</i>
	<i>Salas de aula</i>	<i>Sanitários dos docentes</i>	<i>Salas de aula (7) - (3 salas destinadas a educação visual, tecnológica e musical)</i>
	<i>Gabinetes de trabalho destinados aos docentes</i>	<i>Campo desportivo (Exterior)</i>	
	<i>Sala Multidisciplinar (lado exterior)</i>	<i>Balneários (Exterior)</i>	
		<i>Salas de aula (algumas de informática, físico-química, biologia)</i>	

Numa fase posterior, e de modo a complementar a informação encontrada nos documentos orientadores, foi realizada uma abordagem direta à escola com os orientadores de estágio para que pudéssemos ter a perceção da realidade dos espaços e do funcionamento do estabelecimento de ensino.

2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Independentemente do tipo de formação que é proporcionada aos formandos, esta deverá ter os seus objetivos centrados em determinados aspetos do ensino, de aprendizagem e, abordando mais concretamente a área que aqui será referida (docência), de como aprender a ensinar (Martins, 2011). Foi nesta perspetiva que se desenrolou todo o EP ao longo do ano letivo na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC) a uma turma de 3º Ciclo, onde tivemos a oportunidade de lecionar ao longo de oito meses, num processo rigoroso (mas gratificante e compensador), sob supervisão dos orientadores científicos e cooperantes, para que fosse possível direcionar todo o nosso trabalho.

O EP é um espaço privilegiado para articular experiência de trabalho e a formação teórica. Neste sentido, o EP “constitui-se como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (Pimenta e Lima 2006), ou seja, corresponde a uma interação entre tudo aquilo ao qual estivemos submetidos ao longo de todo o nosso percurso académico e o campo social/prática propriamente dita, onde há desenvolvimento das práticas educativas por parte do docente estagiário. Entendemos que, todo este processo de E-A consiste na capacidade de o docente estagiário adequar/treinar aquilo que foi adquirido ao longo dos anos transatos de formação académica, adotando as várias ciências à criação das tarefas/exercícios em concordância com os objetivos pretendidos para cada aula.

Tendo por base o que já foi referido, podemos verificar que o aspeto principal do estágio, corresponde à lecionação das aulas. Como tal, de modo a que fosse possível uma melhor organização de todo o processo, foi importante a criação do Planeamento Anual (PA) para que pudéssemos ter os objetivos (gerais e específicos) bem definidos, sempre na perspetiva de sermos capazes de antecipar as situações e, nos momentos em que essa antecipação não é possível, conseguirmos encontrar formas de ultrapassar as dificuldades. Todo este PA reuniu as Unidades Didáticas (UD) elaboradas para uma melhor estruturação de cada período de trabalho, em que a sua implementação foi realizada pela criação de um conjunto de planos de aula (PdA).

Foi com o auxílio do PdA que fomos capazes de cumprir com alguns dos outros pressupostos que se encontram nas linhas programáticas (Anexo A) do EP, nomeadamente, as Atividades de Natureza Científico Pedagógica individual e coletiva.

Estas atividades de investigação realizadas no 1º Período escolar do ano letivo 2016/2017, bem como no trabalho de assistência às aulas que através das observações realizadas, foram uma ferramenta importante para percebermos o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A isto incluímos ainda a Atividade de Integração no Meio (AIM) que, consistiu essencialmente na caracterização da turma que estávamos a lecionar (com isto fomos capazes de ter um conhecimento mais aprofundado dos elementos que iríamos ter pela frente), e na elaboração de uma atividade em que fosse passível realizar uma melhor e maior aproximação dos agentes de ensino (nomeadamente, alunos, Enc. Ed. e professores) esperando melhorar a integração/interação entre estes.

A juntar a isto, temos ainda a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) que teve como seu principal objetivo programar e auxiliar nas atividades internas organizadas pela EB23DEBC que não se centrem nas atividades restritas do currículo relativas às aulas de EF.

Em suma, “a habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da actividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos” (Decreto-Lei nº43/2007) em que a “qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado, e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores” (Decreto-Lei nº43/2007).

O nosso trabalho de organização do ensino seguiu um modelo apresentado por Vickers (1990) cit. Mesquita (2005), em que todo o processo de instrução seguiu uma sequência lógica baseada em 3 fases: (1) Análise do envolvimento, dos alunos e da matéria a ensinar; (2) Decisões sobre a extensão e a sequência da matéria, os objetivos, a avaliação e as progressões de ensino; e (3) Aplicação prática daquilo que foi analisado e decidido nas fases anteriores, mais concretamente ao nível da criação do plano anual, unidades didáticas e conseqüentemente planos de aula.

3. PRÁTICA LETIVA

A essência do EP está na oportunidade que os formandos possuem de “(...) “unificar” as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais (Ralha et al., 1996), onde a aquisição de novos papeis e o aumento, não só de autonomia, mas também de sentido de responsabilidade, correspondem a algumas das exigências que são fundamentais em todo o processo de “criação do novo docente” (Cavaco, 1990). Por sua vez, estes desafios e exigências exprimem-se numa vasta lista de “conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas” necessárias à aprendizagem do domínio (por parte do professor) das diversas situações em que o “docente actua (sala de aula, sala de professores, nos diversos espaços da escola) e na interacção com diferentes actores (alunos, outros professores, pais/Enc. Ed., funcionários, membros do Conselho Executivo...)” (Fernandes, 2003).

Ao longo de muitos anos, a investigação sobre o ensino, quer geral, quer em EF, desenvolveu-se em torno do modelo ou paradigma processo-produto (Pereira, 2012). Neste tipo de investigação o principal objetivo centrava-se em ser capaz de encontrar nos vastos comportamentos do professor, aqueles que melhor se relacionavam com o bom/melhor rendimento dos alunos de modo a que pudesse ser replicado posteriormente. Contudo, as alterações decorrentes da evolução da sociedade originaram novos paradigmas de ensino com o objetivo de melhor adequar os currículos. Todavia, tendo em conta a complexidade que existe na relação entre o Professor-Aluno no processo E-A, não será possível que apenas um paradigma seja capaz de explicar a totalidade das interações resultantes das atividades educativas. Será então necessário verificar que tipo de relação pode/deve existir entre o docente e o(s) aluno(s), de modo a que sejamos capazes de identificar aquelas que favorecem a aprendizagem. Novamente, e a exemplo dos paradigmas, não pode haver uma única forma de se relacionar com os alunos, visto que estamos a nos referir a seres com características, personalidades, competências e estádios de maturação individuais. Voltamo-nos então para a eficácia pedagógica que consiste essencialmente, na capacidade que o docente tem de identificar o nível inicial do aluno para que posteriormente possa intervir. De modo a que o professor seja capaz de “condicionar” o nível final do aluno, há alguns fatores que serão essenciais para que se possa garantir o êxito pedagógico.

O aluno não será capaz de alterar os seus níveis e competências a não ser que possua um tempo de empenhamento motor (TEM) específico na tarefa, que seja adequado e

eficiente para alteração das suas capacidades. Por outro lado, o simples TEM não deverá ser suficiente para que o desenvolvimento seja realizado em “tempo útil”, ou seja, por mais que coloquemos o aluno em atividade, mas sem dar qualquer tipo de informação que permita ao aluno identificar o que deve retificar, não poderemos esperar que o aluno 1) seja capaz de atingir os níveis de competência esperados pelo programa 2) consiga atingir esses níveis nas diferentes fases do seu processo E-A.

Entraremos então noutra fator de êxito pedagógico que consiste no tipo de *feedback* que o aluno irá usufruir por parte do docente que poderá/irá garantir que o aluno não fica a insistir no mesmo erro. Todo este processo de feedback não ocorre apenas extrinsecamente, mas acontece também de forma intrínseca. Com isto, pretendemos referir que as alterações do aluno não ocorrem apenas quando este recebe uma informação do docente ou outro agente (da área do ensino), mas são também originárias por todo um processo interno. Assim, segundo Pereira et al. (2010), o feedback é uma das estratégias instrucionais mais recorrentes no processo de E-A, sendo-lhe atribuída especial importância no processo de interação pedagógica.

De acordo com Pereira (2012), existem algumas variáveis que podem influenciar a aprendizagem do aluno, mais concretamente a atenção com que este ouve e executa o exercício, a sua motivação para resolução dos problemas colocados pelo docente e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos que o docente pretende, as suas atitudes e as suas perceções. Tudo isto irá ser influenciado pelo clima da classe (outro fator de êxito pedagógico) onde o suporte ao aluno e o clima encorajador deve estar, em muitos casos, presente por parte do professor.

Obviamente que tudo isto só é possível quando o docente tem controlo sobre as situações da aula criando atividades com uma organização cuidada, levando assim a uma maximização do tempo e frequência da atividade de cada aluno e da sua prestação. Quando referimos organização cuidada, consiste em mencionar então o (1) tempo de programa que essencialmente corresponde ao tempo estipulado para uma atividade (Ex: tempo de aula); (2) tempo útil que corresponde ao tempo que os alunos realmente passam no local da aula, uma vez retirado do tempo de aula a deslocação até os espaços de aula e tempo gasto em trocar de roupa; (3) tempo disponível para a prática em que “pegamos” no resultado do tempo útil e subtraindo o período que o professor apresenta os conteúdos bem como os tempos de transição, este corresponde ao tempo efetivo da prática nas atividades das aulas; (4) TEM que corresponde ao tempo em que o aluno está em atividade física.

Toda a atenção no EP, mais concretamente na linha programática correspondente à PL, foi centrada, maioritariamente, nos aspetos supramencionados. Tendo em conta que a nossa forma de trabalhar passa essencialmente pela colocação do aluno no centro do processo E-A (aliás, como já vem sendo cada vez mais comum nos tempos que decorrem), acreditamos que o nosso êxito pedagógico será alcançado na altura em que os alunos conseguirem atingir os objetivos “todos” que pretendemos. Foi uma tarefa difícil e garantidamente não alcançada na totalidade (tendo em conta a falta de experiência do docente e até pelo facto de lidarmos com um total de 24 alunos muitas vezes em espaços com imensas limitações).

Uma vez que a responsabilidade de planeamento, conceção, operacionalização e análise crítica de todas as atividades eram desenvolvidas pelo docente estagiário, todo o processo foi organizado para que pudéssemos possuir alunos mais motivados nas aulas em que a criação de exercícios foi concebida sempre (exceção das aulas de natação) com base na manipulação de três variáveis: (1) número de alunos por exercício; (2) tempo do exercício; (3) espaço utilizado em cada exercício.

3.1. GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

3.1.1. Planeamento

“Podemos de uma forma expedita definir planeamento como um processo através do qual se pretende organizar o futuro, estabelecendo objetivos e implementando as estratégias necessárias para os alcançar, tendo em conta tanto o ambiente interno como externo da organização.”

Pires (2007)

Pires (2007) levanta uma questão que, à partida, quase todos os docentes já devem tê-la colocado ao longo do seu percurso profissional: *“Vale a pena planear?”*

Obviamente que a resposta a esta questão irá ao encontro de tudo o que foi lecionado ao longo do percurso académico, onde foi, constantemente, transmitida a importância do planeamento para o trabalho e carreira (não propriamente a nível de progressão, mas sim ao nível de competência, rigor, profissionalismo) docente. Sobre a resposta, o mesmo autor indica que o planeamento deve partir sempre da necessidade de haver uma ideia acerca do futuro que se deseja construir, ou seja, uma vez que consigamos

identificar que aspetos devem ser trabalhados com os nossos alunos, há sempre a necessidade de realizar o planeamento. Tendo isto em conta, podemos verificar que “(...) o futuro não é inevitável, já que se pode ser influenciado se soubermos o que queremos fazer com ele” (Charles Handy, 1993 cit. Pires, 2007).

Ao longo do EP optámos por realizar estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, promovendo assim a sua transformação dentro das competências que eram necessárias desenvolver. Então, procuramos enquadrar o planeamento, as estratégias e a metodologia que queríamos implementar, com base nos níveis de cada aluno, e adequar todo este processo ao contexto em que estávamos inseridos. O planeamento foi, então, uma peça fundamental para que se pudesse realizar um processo contínuo de reflexão, decisão e flexibilidade, com o pressuposto de permitir um maior controlo e organização dos acontecimentos” (Sebastião e Freire, 2009 cit. Fernandes, 2013).

Este procedimento reflexivo auxiliou o docente nas suas decisões mais assertivas (mas nunca garantidas de que estavam corretas). Só assim, controlando as situações e tomando decisões nas quais acreditamos serem as mais adequadas, é que poderemos verificar se houve ou não resultados. Tudo isto não pode ser um trabalho estanque, mas sim um conjunto de processos contínuos e reversíveis caso vejamos que não estamos no caminho pretendido. O processo reflexivo foi essencialmente elaborado através de três fases que consistiam: (1) Diagnóstico – onde verificamos que competências os alunos possuem e em que nível estão situados de modo a que pudéssemos intervir posteriormente; (2) Prescrição – uma vez determinados os níveis, eram criados os objetivos para a turma, aula e aluno (podemos também incluir aqui os objetivos para o docente) e conseqüentemente eram implementados na aula seguinte; e (3) Controlo e avaliação – no final de cada sessão era realizada uma pequena reflexão da aula de modo a que pudéssemos efetuar um novo diagnóstico e fôssemos capazes de verificar onde iríamos atuar em fases posteriores.

a) Planeamento anual

“As concepções da investigação sobre o processo de pensamento dos professores têm uma natureza essencialmente cognitiva. Operam como uma espécie de filtro, cuja finalidade é conter os processos racionais presentes na atividade docente.”

Anacleto (2008)

Todo o PA é realizado com base num conjunto de decisões que devem ser tomadas, tendo em conta diversos aspetos (Ex: turma que iremos lecionar, idade dos alunos, competências de devem ser adquiridas, competências que foram adquiridas no passado, objetivos programáticos, recursos espaciais/temporais/humanos, etc.). Verificamos assim que o planeamento é uma ferramenta importante na organização profissional, visto que este tem necessidades de conhecer e compreender a realidade para que consiga realizar intervenções com qualidade (Carvalho et al., 2011).

Claramente que nem todos estes aspetos são passíveis de serem observados inicialmente, visto que, quando o professor possui uma turma cujo seu contato foi reduzido ou nulo, será difícil saber concretamente sobre os aspetos referidos, uma vez que o seu contato com a turma está numa fase embrionária.

Carvalho et al. (2011) referem que, o planeamento envolve a integração do professor-aluno com as relações social-económicas e político-culturais, bem como os elementos escolares, objetivos, conteúdos, métodos, tentando assim explicar a funcionalidade dos princípios de ação e a execução das atividades escolares de modo a que o trabalho do docente seja realizado com qualidade, evitando a monotonia, a rotina e o desinteresse do processo E-A.

Tendo em conta tudo o que envolve o planeamento, poderemos indicar que este processo de planificação anual deve ser tornado, digamos, mais “flexível” e passível de ser alterado, uma vez que há um constante surgimento de condicionantes ao longo do ano letivo. O nosso PA considerou o calendário escolar, as instalações que iriam ser utilizadas, o tempo e a respetiva matéria de ensino (Anexo B).

A EB23DEBC é direcionada a alunos do ensino básico. Uma vez que já tínhamos conhecimento prévio de que teríamos necessidade de recorrer aos conteúdos do PNEF referentes ao 3º Ciclo (resultante do ano da turma que lecionamos), foi realizar a planificação das nossas aulas. O PA teve começo ainda antes do início do ano letivo com

a estruturação desde uma fase inicial até uma fase final, sendo que foi construído para os 3 períodos letivos. Para a sua elaboração tivemos em conta: (1) a quantidade de aulas que iríamos ter para lecionar ao longo do ano (excluindo já feriados, pausas letivas e dias referentes às atividades internas); (2) o número de horas que teríamos em cada período escolar; e (3) a rotação espacial que ocorreria duas vezes por cada período letivo.

Consideramos que este PA proporcionou um aumento dos níveis de autonomia no que diz respeito à preparação da aula e permitiu-nos uma organização de ideias e informações que foram recolhidas da turma e do PNEF. Procurámos saber junto dos alunos as suas preferências, para que pudéssemos ter conhecimento do que poderíamos realizar nas aulas, tendo em conta, não só os objetivos programáticos para o ano de escolar que estávamos a lecionar, mas igualmente os seus interesses. Assim, os alunos foram questionados sobre que tipo de matérias gostariam de abordar, para que em fases posteriores fossem escolhidas, pelo docente, as matérias que iriam ser lecionadas ao longo do ano letivo. Tal como foi referido, o PA era flexível ao ponto de ser alterado sempre que fosse necessário, pelo que foi criado um plano provisório que identificou o que seria abordado.

Todas as decisões para a elaboração do PA, seguiram quatro pressupostos que, para nós, eram essenciais ter em conta. A listagem em baixo demonstra a hierarquia de prioridades de escolha desses pressupostos:

1. Objetivos gerais da EF que estão enquadrados no Programa Nacional de Educação Física (Jacinto et. al., 2001);
2. Os objetivos que o grupo disciplinar tinha para esse ano letivo;
3. Seleção das matérias e definição das competências que estão indicadas no PNEF (Jacinto et. al., 2001) para o 3º Ciclo da turma que estávamos a lecionar;
4. Motivação dos alunos (ao nível das preferências matérias de ensino, tendo em conta o leque de escolhas que existia para as matérias que deveriam ser lecionadas ao longo desse ano de escolaridade).

Estas decisões foram realizadas de modo a que se pudéssemos antecipar algumas situações que pudessem surgir no decorrer das aulas. Contudo o professor não se pode restringir àquilo que é expectável, mas sim garantir uma plasticidade e adaptabilidade de ajuste às situações e às necessidades dos seus alunos (Felix, 2014). As escolhas das matérias de ensino foram efetuadas conforme as orientações encontradas no PNEF, onde é possível determinarmos quais as matérias consideradas nucleares (obrigatórias) e

alternativas (opcionais). Tendo em conta estes dois tipos de matérias existentes (nucleares e alternativas), houve a possibilidade de seguir um conjunto de regras, mencionadas por Jacinto et. al., (2001), que indicam a possível seleção que pode ser efetuada.

Neste sentido, é possível (dentro das 7 “melhores matérias” de cada aluno) selecionar matérias de 6 ou 5 categorias, em que duas matérias devem ser da Categoria A. Na eventualidade de realizar a escolha em somente 5 categorias, devemos selecionar duas matérias de ensino para a Categoria A e B (Anexo C).

Enaltecendo o que foi mencionado, a escolha das matérias de ensino recaiu sobre a seguinte estruturação:

✓ 1º Período Letivo – Foram abordados os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I), de modo a que fosse possível realizar o desenvolvimento competências nos alunos relativas à compreensão tática do jogo. Fomos capazes de, beneficiando da implementação das metodologias essenciais ao desenvolvimento destas competências, realizar um estudo que serviria para a elaboração das ações científico pedagógicas (individual e coletiva).

✓ 2º Período Letivo – Abordamos, numa fase inicial, a modalidade de Ginástica com intuito de implementar o Modelo de Educação Desportiva (MED) já implementado no ano transato e de modo a que fosse possível dar seguimento ao estudo realizado (igualmente) no ano anterior, e posteriormente focamo-nos na modalidade de Voleibol. Temos perfeita noção que, de acordo com o PNEF, a escolha desta matéria neste período irá contra as regras de seleção, mas, tendo em conta a hierarquia de prioridade (Motivação dos alunos e objetivos do grupo disciplinar) informada anteriormente, optámos por lecionar uma outra matéria de Jogos Desportivos Coletivos (JDC).

✓ 3º Período – Neste período, como provavelmente seria o mais propício (devido às condições climatéricas mais favoráveis), optámos por realizar a modalidade de natação. Uma vez que os alunos teriam que realizar o percurso por via pedestre até às instalações, reincidimos a escolha desta matéria de ensino sobre este período. Também fomos capazes de abordar as matérias de Atletismo, Raquetes e Dança, com intuito de serem atividades que os alunos referiram que tiveram pouco tempo de prática em anos anteriores. Decidimos que seria uma mais valia incidir nestas matérias e possibilitar aos alunos alguma experiência nestas modalidades, possibilitando, igualmente, a oportunidade de o docente estagiário ter uma experiência de lecionação num maior leque de matérias de ensino.

Para que pudéssemos operacionalizar da forma mais correta e adequada possível, tivemos de definir um conjunto de objetivos específicos em cada matéria de ensino para cada aula. Toda esta escolha dos objetivos específicos era realizada de modo a que pudéssemos solicitar um conjunto de comportamentos que levasse o aluno à tomada de decisão mais adequada para uma determinada situação onde o processo era centrado essencialmente no desenvolvimento do aluno ao longo dos períodos escolares. Tal como refere Januário (1996) cit. Anacleto (2008), “os docentes que concentram suas preocupações sobre o próprio apresentam indicadores menos positivos no desempenho docente prévio (durante o planeamento) (...)” já aqueles que se preocupam com “(...) o impacto que a atividade planeada poderá causar sobre os alunos (...)” demonstram indicadores mais positivos.

Sendo assim, para que fosse possível escolher estes objetivos, foi realizado a avaliação diagnóstico em cada momento que era introduzida uma matéria de ensino nova para que pudéssemos compreender onde iria incidir a nossa atuação, bem como estabelecer metas para serem alcançadas ao longo do período. A avaliação diagnóstica, segundo Jacinto et. al. (2001), tem como principal propósito determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados.

b) Planeamento das Unidades didáticas

Uma vez realizado o planeamento global/macro poderemos então entrar numa outra categoria (podemos referi-la como uma meso-categoria) que tem, tal como o PA, uma grande importância no processo E-A. As UD correspondem a um documento orientador que assinalam quais os procedimentos que foram abordados nas matérias que lecionadas ao longo do período. De acordo com Rosado (1999), entende-se por UD um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática.

Partindo então do pressuposto de que a UD corresponde a um importante documento mediador do processo E-A, onde deve haver uma preocupação na capacidade de atingir os objetivos que sejam convenientes à realização deste processo, mantendo sempre o foco direcionado no desenvolvimento integral dos alunos, será essencial efetuar a sua estruturação de forma pensada e organizada. Todo o processo de conceção da UD irá fornecer ao professor uma capacidade de gestão de informações prévias à sua aplicação que poderá ser determinante para o desenvolvimento dos jovens e das próprias aulas. Sendo assim, a elaboração e realização destas UD foram extremamente

contributivas para uma melhor organização das aulas, já que, no decorrer do processo E-A, serviram como um documento auxiliador na consulta de conteúdos de algumas modalidades.

Foi nesta base que concebemos as diferentes UD ao longo de todo o ano letivo, por forma a que a compreensão dos objetivos das aulas e, conseqüentemente, dos exercícios aplicados, fossem constantemente alcançados. Assim, as UD integravam os seguintes pontos: (1) Caracterização da(s) modalidade(s) que iriam ser abordadas; (2) Caracterização da turma; (3) Planeamento dessa mesma UD onde tínhamos o calendário, horário da turma, calendarização das aulas, caracterização dos recursos; (4) Avaliação diagnóstica; (5) Definição dos objetivos (gerais e específicos); e (6) Estruturação dos conteúdos onde tínhamos o cronograma e justificação desses mesmos conteúdos: a) Estratégias; b) Avaliação; c) Balanço final; e d) Referências bibliográficas.

Inicialmente, procedemos à organização das aulas ao longo do ano letivo, onde tivemos em conta as interrupções letivas, as rotações espaciais, os recursos disponíveis e a seleção das matérias de ensino com intenção de sermos capazes de rentabilizar da melhor forma o processo de E-A. Mesmo após a estruturação destas UD, foi necessário realizar um conjunto de alterações e ajustes durante o ano letivo, sempre na perspetiva de potenciar o desenvolvimento dos alunos.

Partindo do princípio que a nossa atuação estava limitada pelas condições espaciais, provenientes das rotações que ocorriam ao longo dos períodos, foi-nos possível delimitar a lecionação das matérias por cada período letivo. Sendo assim, toda a estruturação de cada UD considerou os objetivos que pretendíamos atingir em cada matéria de ensino, tendo em conta o nível dos alunos nessa matéria bem como os recursos que possuíamos.

Sendo assim, a nossa atuação foi diversificada ao longo dos três períodos letivos, no que toca à forma como ocorreram as abordagens às matérias de ensino. Como tal, optámos por, inicialmente, centrar a nossa atuação na obtenção de objetivos comuns através da utilização de diferentes modalidades. Então as aulas levavam os alunos à compreensão das suas ações e funcionalidade das mesmas (JDC-I). Seguidamente, optámos pela realização de blocos de matérias (Ginástica e Voleibol), finalizando a nossa atuação/intervenção em aulas politemáticas (Atletismo, Dança, Ténis e Natação) - primeiro, segundo e terceiro períodos letivos, respetivamente.

Ao longo do ano letivo, o processo de reflexão sobre a forma como as aulas foram geridas, bem como o constante questionamento/debate sobre as variáveis (TEM, organização de grupos de trabalho, tempos de explicação, reflexão no final de cada aula,

etc.) que eram introduzidas ao longo das aulas, foi importante para que pudéssemos programar, quer as aulas seguintes numa visão micro, quer realizar alterações ao nível das estratégias utilizadas e referidas nas UD.

Para a conceção das unidades didáticas, particularmente a sua extensão e sequência de conteúdos, houve a necessidade considerar qual o nível que estava a turma em cada matéria de ensino.

c) Plano de aula

A preparação de qualquer matéria de ensino deve ser realizada de forma rigorosa de modo a que possamos definir exatamente o que é pretendido para a aula. Neste sentido, o plano de aula irá funcionar como um documento guia para que a atuação do docente vá ao encontro do desenvolvimento e transformação dos alunos. Então, centrando-nos numa vertente de cariz mais teórico, será necessário estabelecer um conjunto de linhas orientadoras que devem conter no plano de aula e que sejam capazes de nos indicarem o período de tempo (da aula e exercício), os objetivos que pretendemos e que meios serão utilizados para o desenvolvimento e bom funcionamento da aula. Relativamente à prática propriamente dita deste instrumento, podemos referir que o plano de aula é a componente mais operacional do planeamento de todo o processo E-A, podendo ser considerado a planificação a curto prazo (Fernandes, 2013).

Um plano de aula que seja exigente dentro da sua simplicidade, poderá ser uma boa ferramenta, não só para elaborar o planeamento da aula, mas essencialmente funcionará como um instrumento de auxílio no decorrer da aula, tal como refere Fernandes (2013): “(...) o plano de aula constitui um instrumento de trabalho que auxilia o professor no decorrer da aula e que deve ser prático, simples, útil e esclarecedor (...)”. O plano de aula elaborado (Anexo D), pode ser visualizado em quatro pontos: (1) Cabeçalho – que incluiu informações ao nível do número da aula, data, hora e duração da aula, local, destinatários, número de elementos, matéria de ensino, material, objetivos gerais; (2) Registo de presenças e avaliação – contém o nome e número dos alunos, bem como dois espaços a serem preenchidos na aula onde indicaríamos as presenças dos alunos e a classificação que cada aluno obteve nessa aula; (3) Corpo do plano – determinou que exercício iria ser realizado, que objetivos específicos possuía esse exercício, como seria realizado a organização do exercício, a sua descrição, representação gráfica / material necessário e a Duração de cada exercício dividida em tempo parcial (TP) e tempo total (TT); e (4) Observações – Tal como o nome indica, corresponde ao ponto onde foram tomadas notas

da aula de modo a que fossemos capazes de refletir sobre, problemas, comportamentos dos alunos, determinar a sua evolução. Em suma, correspondeu a um campo onde pudemos refletir sobre o que foi feito, ficando sempre o registo para posterior consulta.

Em cada plano de aula tentámos seguir uma estrutura defendida por Bento (2003), que correspondia à divisão do período de atuação em parte preparatória, parte principal e parte final. Contudo, estas três partes não estavam colocadas diretamente no plano, pois optamos por simplesmente indicar os conteúdos correspondentes a cada uma destas partes, sem especificar onde se situava a parte preparatória, principal e final (por esta ordem respetivamente).

Essencialmente, a parte denominada de preparatória, corresponderia à parte onde era realizado (muitas vezes em jogos lúdicos) um ou dois exercícios de determinariam a ativação dos alunos. A parte principal da aula (aquela que iríamos dedicar mais tempo de aula) corresponderia a exercícios cujos conteúdos iriam ao encontro da obtenção / alcance dos objetivos gerais e específicos. Finalmente, a parte final era constituída essencialmente por um processo de retorno à calma onde eram realizados os alongamentos musculares e em simultâneo era realizado uma reflexão sobre a aula e conseqüentemente o que iria ser abordado na aula seguinte.

3.1.2. Realização

a) Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica será o ponto fundamental para que possamos implementar as nossas estratégias que devem ser criadas e ajustadas conforme o tipo de situações/questões/problemas/dúvidas que surgem, naturalmente, com o decorrer do estágio. Segundo Almada (2008), uma das ferramentas essenciais para todo o processo de criação de estratégias e delimitação de objetivos será o conhecimento, não descurando, de todo, os instrumentos necessários para esta origem. Aliás, segundo o mesmo autor, os meios (ex: conhecimento) e instrumentos são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de evolução, na gestão (micro e macro) das atividades desportivas, sendo que os processos inerentes devem ser bem conhecidos e, eventualmente, reformulados sempre que necessário.

Então, todo o processo pedagógico para que seja rentável deve-se fundamentar na compreensão das atividades desportivas, ou seja, o entendimento do produto é fulcral para que se possa aclarar os princípios ativos e alinha-los ao público que iremos intervir. Só deste modo somos capazes de criar as estratégias necessárias ao desenvolvimento dos

alunos e, conseqüentemente, alcançar os objetivos propostos. Em concordância com estes pressupostos, podemos referir que em todas as aulas a nossa intervenção seguiu determinados aspectos chaves que, em nosso entender, nos permitiriam limitar melhor as estratégias e assim intervir de forma mais adequada no processo E-A dos alunos. Sendo assim, as nossas aulas tinham (sempre que possível) a seguinte organização:

- ✓ Era efetuada a apresentação dos conteúdos aos alunos, informando que objetivos seriam pretendidos para a aula;
- ✓ Tentávamos, numa fase inicial, intervir nos aspectos que era preciso retificar para que a aula seguisse o rumo que pretendíamos;
- ✓ Durante este processo e dependendo da resposta que o aluno fornecesse nas diversas situações, era dada uma informação de retorno para que pudéssemos ajustar as tarefas dos alunos às situações propostas. Importante referir que a capacidade que o professor tem de reagir à prestação do aluno é determinante para que este seja capaz de evoluir e atingir o que é pretendido nas aulas. Sendo assim, será necessário adotar uma informação que vá ao encontro do que pretendemos (essencialmente a compreensão das situações, no nosso caso específico) pelo que as informações que eram fornecidas eram essencialmente, interrogativas.
- ✓ Outro aspecto fundamental para que pudéssemos ter alunos com motivação elevada nas aulas seria fazer com que estes se sentissem capazes de realizar as tarefas. Neste sentido, optámos por usar constantemente reforços positivos (elogios, encorajamentos, etc.) e fazíamos o aluno perceber que mesmo não estando com grandes níveis de proficiência, já tinham melhorado algum aspecto comparativamente às situações anteriores.
- ✓ Para terminar este processo, nos últimos minutos das aulas as intervenções do professor diminuía drasticamente de modo a tentar perceber o que tinha sido retido da aula e o que ainda deveria ser melhorado em fases seguintes.

Então, as aulas de EF tinham esta “estrutura” no que diz respeito às funções do docente no decorrer da aula. Obviamente que não foram todas as aulas que conseguimos implementar estes aspectos (pois há sempre condicionantes e contratempos que fazem com que a aula não corra como esperávamos), mas sempre que era possível, tínhamos como ideia principal segui-los, uma vez que acreditamos que corresponde à melhor forma para promover o desenvolvimento dos jovens.

Todas as situações “exteriores” à aula tinham carácter organizacional, ou seja, em momento algum estabelecemos regras para quem iria levar ou buscar o material (Exceção das aulas de ginástica). Solicitávamos em cada aula alguns voluntários para realizar esta tarefa de modo a verificar quem se prontificava e se estas tarefas eram realizadas no sentido de agilizar o início ou final da aula.

Desde o início do ano letivo que verificamos que os pontos de avaliação relativos à pontualidade constituíram um “problema”. Sendo assim, no início do ano letivo prontificamo-nos a alertar os alunos para a importância de chegarem à aula atempadamente para que fosse possível aproveitar o máximo de tempo da aula. As faltas eram sempre dadas apenas quando o aluno não comparecia à aula, pelo que eram registados todos os atrasos dos alunos que chegavam à aula tardiamente, sendo que este seria um ponto que contabilizaria na avaliação contínua do aluno.

Ao longo de todos os períodos letivos, o aumento do TEM dos alunos foi um aspeto que tivemos muito presente de que deveria ser constantemente alcançado. Para isso, foram criadas algumas estratégias que, em nosso entender eram fundamentais, não só para este aumento, mas também na diminuição dos tempos de transição entre exercícios.

De modo a que pudéssemos fomentar a compreensão dos processos aos alunos, procurámos insistentemente que a nossa atuação fosse ao encontro deste objetivo (que no nosso entender foi extremamente importante para o futuro dos jovens, não só na vertente desportiva, mas também na sua atuação em todas as outras áreas do seu percurso educativo), onde tentamos colocar cada aluno o maior número de vezes a refletir sobre a sua atuação. A nossa ideia centrou-se em não dar ao aluno apenas um papel reprodutor nas suas ações, mas que fosse capaz de, com as questões que eram levantadas, conseguisse produzir “novo conhecimento” que o auxiliasse, posteriormente, nas suas tomadas de decisão.

Sabemos que existem diversos estilos de ensino, e que há uns que são mais adequados à obtenção desta nossa ideologia. Contudo, não iremos demonstrar aqui uma postura que na realidade não foi a que aconteceu, pelo que assumimos que, em determinados momentos das aulas, houve a necessidade de utilizar metodologias/estilos de ensino que fossem mais ao encontro da reprodução ao invés da produção (Ex: modalidade de ginástica onde muitas vezes foi experienciado o estilo comando de modo a não comprometer a segurança dos alunos).

Pretendíamos, sempre que possível, adotar uma postura na aula que possibilitasse ao aluno um vasto conjunto de reflexões sobre o que foi lecionado bem como

expressassem as suas ideias de modo a que fosse debatido e fomentássemos assim a capacidade crítica do aluno.

Outra preocupação que tivemos ao longo do ano letivo foi a seleção dos alunos para trabalharem em grupos. Sabíamos que a capacidade relacional da turma poderia não ser a melhor (acima de tudo pelo que nos mostrou os testes sociométricos), pelo que tivemos algum cuidado na divisão de grupos pelas tarefas. Em momentos do ano letivo (sobretudo inicialmente) resolvemos realizar a separação por género, para que, em aulas seguintes fôssemos alterando esta organização e de forma gradual conseguíssemos fazer grupos homogéneos com separação dos alunos mais proficientes pelos diferentes grupos. Este processo foi essencialmente implementado nas modalidades de JDC e mesmo nas modalidades consideradas individuais (atletismo e ténis) que, apesar desta característica, em contexto de aula deveria ser criado (muitas vezes) pelo menos duplas de trabalho.

Antes do início da modalidade de ginástica, solicitamos aos alunos que elaborassem grupos equilibrados de três elementos. Obviamente que cada grupo escolheu as pessoas com quem tinha mais afinidade (e sabíamos que iria acontecer isto). Contudo, este processo foi propositado para que pudéssemos verificar (1) se os dados recolhidos pelos testes psicométricos estavam corretos, (2) pudéssemos realizar uma seleção de elementos por grupo mantendo sempre, não só alguma referência ao nível das afinidades de cada um, mas também equilibrar os grupos por níveis de proficiência.

A matéria de ensino de natação foi outra matéria na qual houve a necessidade de realizar a divisão por grupos, mas neste caso a distribuição foi efetuada tendo em conta os níveis de proficiência dos elementos constituintes da turma. Para que fôssemos capazes de efetuar esta distribuição, tivemos que ter alguma informação sobre as capacidades de cada aluno nesta modalidade, pelo que recolhemos informação junto com os docentes do ano anterior (professor estagiário e orientador cooperante).

A idade reduzida dos jovens que tínhamos à nossa frente, bem como o tipo de turma, que era caracterizada como uma turma com prestações boas (bom aproveitamento obtendo sucesso escolar nos anos anteriores), possibilitou uma gestão de aula equilibrada sem grandes contratemplos que nos levassem a atuar disciplinarmente o que, em parte, facilitou o trabalho do docente. Referimos “em parte”, pois, apesar deste aspeto, era uma turma que entre os 24 alunos constituintes, somente cerca de 55% a 60% demonstrava alguma motivação nas aulas de EF (dados provenientes das atitudes demonstradas nas aulas) e desses valores percentuais somente cerca de 40% demonstraram constantemente atitude na maioria das aulas lecionadas ao longo do ano escolar.

b) Extensão e sequência da matéria de ensino

Tendo em conta que uma das metas do docente para este ano letivo seria que a execução de aulas, por parte dos alunos, não fosse realizada de forma meramente reprodutora, mas que compreendessem um conjunto de situações que os fizessem perceber a funcionalidade do que estava a ser realizado, procuramos seguir pelo Modelo Taxonómico de Fernando Almada, onde categoriza os desportos em oito pontos. Partindo deste pressuposto, poderemos organizar as modalidades abordadas ao longo dos três períodos letivos, consoante a taxonomia em que estão inseridos.

Neste sentido, as matérias de ensino que foram realizadas ao longo do primeiro período letivo (Futebol, Andebol e Basquetebol) e no segundo período (Voleibol), correspondem a desportos realizados com bola situados nos jogos de caos/invasão e a jogos com rede / parede, respetivamente (Halling, s/d cit. Prudente, 2006). Sendo assim, para Teodurescu (1984) cit. Prudente (2006), os jogos desportivos coletivos correspondem a um “processo organizado de cooperação, realizado através da coordenação das ações dos jogadores duma equipa, os quais, por sua vez, coordenam as suas ações para desorganizar a cooperação dos jogadores da primeira equipa”.

Isto faz com que os níveis de complexidade inerentes ao jogo sejam elevados o que origina processos de tomada de decisão igualmente complexos, devido essencialmente ao “(...) elevado nível de incerteza e de constrangimentos espaço-temporal” visto que os intervenientes devem ser capazes de distinguir “num envolvimento em constante movimento, as informações pertinentes em referência às experiências vividas (...)” (Tavares, 2015).

O processo de treino desportivo dos jogos coletivos envolve principalmente o conhecimento e melhoria das componentes técnicas e táticas da modalidade (Rosado e Mesquita, 2011 cit. Freitas, 2014). Podendo aplicar o que foi referido anteriormente ao contexto de aula e ainda referenciando o mesmo autor, não será possível separar a componente técnica da componente tática. Tendo em conta a grande complexidade intrínseca ao jogo desportivo coletivo (neste caso mais concreto de invasão), verificamos que será difícil (não impossível) a sua prática quando apenas tentamos replicar situações, ao invés de compreender as noções táticas do jogo. Almada et. al. (2008), referem que estas modalidades possuem as principais características centradas na divisão de trabalho pelos diversos elementos do grupo, o que resultará em desempenho de funções onde devem ser capazes de dominar a dinâmica das suas coordenações.

Sendo assim, para que se possa perceber o fenómeno presente nestas matérias, deveremos seguir-nos pelo modelo de referência simplificado. Este modelo menciona que o jogo passa essencialmente pela compreensão de como atuar nos dois momentos do jogo (Ataque e Defesa), ou seja, deveremos perceber que, quando o tempo da ação ofensiva é maior que o tempo de ação defensiva, significa que poderá haver/há inversão do momento de jogo (ex. se temos a bola, mas o tempo da ação do jogador ofensivo é superior ao defesa, significa que a ação do defesa foi mais rápida que a do atacante, pelo que será sinal de que houve quebra do momento ofensivo, quer seja pela recuperação da posse de bola ou pelo simples facto de anular a ação ofensiva).

Partindo destes pressupostos, a nossa atuação seguiu o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* - TGfU) onde procurámos colocar “(...) aos alunos questões da ordem do que fazer e quando fazer e não apenas de como fazer” sendo que o contexto de jogo e o próprio significado das ações são uma prioridade sobre o simples conhecimento técnico (Tavares, 2015). Com estas ideologias, as nossas aulas centraram-se essencialmente no jogo e no aluno, daí ter sido fundamental ter como ponto de partida “(...) a escolha da forma de jogo a apresentar aos alunos” em que as dificuldades impostas aos alunos não sejam impeditivas de o aluno interpretar as situações de jogo, perceber as possibilidades de ação e de agir com intencionalidade de modo a que alcance os objetivos. (Tavares, 2015).

Numa outra categorização, temos as matérias de ensino lecionadas no segundo período letivo (Ginástica) e terceiro período (Atletismo e Natação), situadas, de acordo com Almada (2008), nos desportos individuais. Sendo assim, estas modalidades fazem com que o desportista concentre “(...) toda a sua atenção no movimento que pretende realizar e a isolar-se, portanto, de tudo o que o possa distrair deste propósito ou desviar a sua atenção” (Almada, 2008). Este autor refere ainda que, uma das características principais destas matérias de ensino será de que “(...) o desempenho é independente da forma de oposição do adversário” pelo que o essencial para esta categoria será importante ter noção da Força ou Velocidade (modelo de referência simplificado). Estas duas componentes do modelo não carecem necessariamente de serem vistas separadamente, uma vez que, por exemplo, para o halterofilismo o levantamento irá desenvolver a ação da cadeia cinética e é a força que levará ao alcance da velocidade máxima tão rapidamente quanto possível durante a execução da ação (Almada, 2008).

A Dança (abordada no terceiro período letivo), por sua vez, devido à sua diversidade de ritmos, sentimentos, expressões e dinâmicas que podem ser experienciadas

ao som das diferentes melodias e músicas, possui um papel importante e benéfico para os seus praticantes, no que diz respeito aos níveis “físicos, emocionais, intelectuais e sociais, contribuindo para a integração e formação de senso crítico em cuidados com a saúde e com o corpo (...)” (Silva, et al., 2012). Esta matéria de ensino corresponde a uma matéria nuclear no PNEF, e como tal deve ser lecionada na escola. Contudo, apesar dos seus benefícios para os indivíduos tanto psicológico como cognitivo e motor, poucos profissionais se sentem preparados para utilizá-la nas suas aulas (Silva et al. 2012).

“Em Dança o fundamental é o nascimento de uma gestualidade própria, um corpo habitado, que seja o reinventar do corpo a partir não só da sensibilidade mas do vivenciar emoções e energias interiores” (Batalha e Xarez, 1999). Sendo assim, podemos indicar que a dança possui como principal instrumento o corpo em que o domínio biológico deverá ser das primeiras referências que o aluno deve aprender a dominar (Batalha, 2004). A mesma autora indica que “(...) a busca da consciência do corpo, necessita duma motivação profunda, orientada por uma vontade de expressão inata”, sendo que esta vontade será algo difícil de atingir ou de fazer sobressair em idades reduzidas, pois, apesar de nas faixas etárias destes alunos possuírem alguma capacidade de pensamento abstracto e alguma criatividade (Machado, 2015) possuem alguma dificuldade em expressá-las.

c) Progressões no processo Ensino-Aprendizagem

Todo o processo de E-A relativo ao 1º período escolar incidiu sobre o modelo de ensino TGfU. Este modelo “rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão (Costa et al., 2010). Tendo em conta a “complexidade” na aplicação deste modelo, há uma necessidade do docente possuir um vasto conjunto de competências e conhecimentos sobre o modelo, que será extremamente importante para a promoção de vivências que levem os alunos à leitura do jogo de forma mais eficaz e inteligente.

Neste sentido, optámos por não recorrer à aplicação de exercícios analíticos nas aulas de EF. A adoção de somente um exercício numa aula de um tempo, incluindo nesse exercício condicionantes e alterando as variáveis de modo a que o exercício se torne mais complexo de forma gradual com o decorrer da aula, foi uma estratégia que fomentou a variabilidade das situações. Na nossa opinião, estes tipos de situações levaram a que os alunos tivessem um maior número de tomadas de decisões, sendo que estas foram

importantes para que o aluno conseguisse compreender o jogo e como deveria atuar em determinadas situações.

As condicionantes que foram introduzidas no decorrer das aulas passaram essencialmente por combinar alterações ao nível do espaço, nº de elementos por exercício, tempo do exercício numa primeira fase e, em seguida, conforme as necessidades dos alunos, introduzir regras ou colocar um conjunto de limitações que levem cada aluno a melhorar as suas habilidades individuais e coletivas e conseqüentemente à melhor compreensão do jogo.

No caso da Ginástica, para fazer face ao problema da falta de motivação para a realização de um conjunto de tarefas que acabam por ser repetitivas, provocando assim alguma falta de interesse por parte dos alunos, tentámos fazer com que as organizações das aulas seguissem o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 2004). Este modelo segue essencialmente a ideia de criação de equipas/grupos de trabalho para toda a UD, sendo assim possível criar uma época desportiva para todo este processo. Esta época tem como objetivo principal o fornecimento de autonomia e responsabilidade aos grupos de trabalho de modo a que estes sejam capazes de treinarem (sob orientação do docente) e melhorias das suas competências para que participassem, posteriormente, num Evento Final.

Para esta época desportiva tivemos um conjunto de cinco equipas constituídas por cinco elementos cada (exceção do grupo cinco que teve somente quatro alunos de modo a perfazer os 24 alunos que compõem a turma). Inicialmente tentamos fazer com que a escolha destas equipas fosse realizada por parte dos alunos. Contudo, para além de os grupos estarem a ficar desequilibrados (os alunos mais proficientes estavam a se juntar apenas num grupo), houve algumas dificuldades de relacionamento com alguns elementos que não queriam estar no grupo em que se encontravam. Tendo isto em conta, ficou decidido (em concordância com a turma) que a escolha das equipas seria realizada pelo Docente. Foram então realizadas as escolhas dos grupos tendo em conta:

(1) os níveis de proficiência de cada aluno, para que pudéssemos criar grupos mais homogéneos. Pegando neste pressuposto, classificamos os alunos consoante as suas capacidades de realização das tarefas na matéria de ginástica separamos os alunos de modo a que tivéssemos alunos mais proficientes e menos proficientes no mesmo grupo;

(2) tendo em conta o conhecimento que tínhamos da turma e com auxílio do orientador cooperante, selecionamos cinco pessoas mais responsáveis na turma e

repartimos uma por cada grupo de modo a que garantíssemos que haveria alguém que tentaria realizar as tarefas e estimular os companheiros;

(3) graus de afinidade entre os elementos da turma, tendo por base (mais uma vez) o conhecimento que possuíamos da turma e com auxílio dos resultados dos testes sociométricos que tinham sido realizados no início do 1º Período, bem como no documento fornecido pelos alunos quando selecionaram grupos (solicitados pelo professor no primeiro período). Este aspeto não foi uma prioridade para a seleção dos elementos, mas foi tido em conta, uma vez que um dos objetivos para estas aulas seria o grande empenhamento nas tarefas que iriam ser realizadas. Acreditamos que isto só é possível com níveis de motivação elevados e um dos aspetos para fomentar estes níveis (em nosso entender) seria que cada elemento se sentisse bem no grupo que estava colocado. Tendo isto em conta, acreditamos que era importante terem dentro do grupo pelo menos uma pessoa com quem tivessem alguma afinidade.

A época foi constituída por duas fases, totalizando 20 sessões de 45' cada. Todo o processo foi realizado de modo a que conseguíssemos potenciar a competição entre as equipas. A primeira fase foi determinada de pré-época e composta por sete sessões. Teve como objetivo preparar as equipas para a correta realização dos elementos gímnicos, referindo quais as componentes críticas desses elementos e como se realizam as ajudas, focando sempre a importância da segurança na execução das tarefas e das ajudas aquando a realização dos elementos gímnicos.

Na segunda fase, (Época Desportiva) houve um maior número de sessões que a primeira fase. Esta fase foi constituída por uma total de treze sessões com o propósito de dar a possibilidade das equipas realizarem os treinos dos elementos gímnicos e da própria sequência final. Para que conseguíssemos aproximar este evento à realidade da modalidade desportiva de ginástica, foi convidado um júri (constituente por três elementos) presente no evento final que avaliou a performance das sequências das equipas. De modo a que fosse possível criar uma conexão entre as equipas, estas tiveram de arranjar um nome para a sua equipa, um Capitão que era responsável pela organização da equipa, das suas tarefas, sendo que este foi o elemento que fez a ligação entre os grupos e o professor de EF.

Foi fornecido aos alunos um *dossier* (Anexo F) com os elementos gímnicos que foram abordados nas aulas, de modo a servir de auxílio para a definição das tarefas e da forma como executavam essas mesmas tarefas. Todo este *dossier* foi fornecido aos alunos através de contato eletrónico (email) e estava presente em todas as aulas para que cada

elemento pudesse consultar. Juntamente a este *dossier* estaria presente, também nas aulas, dois livros (Manual de ajudas em Ginástica de Carlos Araújo (2004) e Manual técnico e pedagógico de trampolins de Jorge Moreira e Carlos Araújo (2004)) que teriam o mesmo propósito (auxílio dos alunos na realização das tarefas e para que fosse possível tirar dúvidas).

Para o evento final foi realizado um pequeno regulamento (Anexo T) que serviu como um documento orientador da atividade e que foi fornecido aos alunos, igualmente, por email. O resultado final da competição foi obtido da seguinte forma:

- 50% para a execução dos elementos gímnicos com as ajudas realizadas de forma correta durante as aulas (5 pontos se a Equipa realizar os elementos e ajudas planeadas corretamente, colchões colocados de forma correta, ajudas realizadas de forma correta, etc.; cada vez que a equipa for avisada/prevenida de alguma falha menor irá decrescer um valor na pontuação diária por cada aviso, nunca podendo ultrapassar (negativamente) o valor “0”.

- 20% para as tarefas diárias da equipa (5% - aquecimento adequado; 5% - eficiência nas tarefas, arrumação do material; 10% - Empenho da totalidade dos elementos da equipa nas tarefas);

- 30% para o Evento Final.

Para a modalidade de Voleibol tentámos realizar exercícios que fortalecessem um conjunto de competências que entendemos ser necessários desenvolver (tendo sempre em conta o que informava o PNEF), onde o jogo estava sempre presente (1x1; 2x2; 3x3; 3x4). Neste sentido, tal como nos JDC-I realizados no primeiro período, optámos por não utilizar situações analíticas. Relativamente às condicionantes que foram introduzidas no decorrer das aulas, consistiam basicamente na combinação de um conjunto de alterações a nível espacial, número de elementos por exercício, tempo do exercício numa primeira fase, e em seguida, tendo por base as necessidades dos alunos, introduzimos regras ou colocamos um conjunto de limitações que faziam com que cada aluno melhorasse as suas habilidades, quer de caráter individual quer de caráter coletivo e conseqüentemente levasse à melhor compreensão do jogo. Tendo por base a avaliação diagnóstico (Anexo G) realizada à turma, pudemos verificar que seria possível “separar” a turma em dois grupos consoante os seus níveis de proficiência. Esta foi uma estratégia que nos levou a fomentar o sucesso das ações (ou evitar o grande número de insucesso) para os alunos mais proficientes e assim pudemos adotar trabalhos diferentes para alunos com níveis mais baixos.

Ainda no segundo período foi entregue um pedómetro a cada aluno para que pudéssemos verificar a atividade diária dos nossos alunos ao longo de uma semana. Foi transmitido aos alunos que apenas teriam de ter cuidado para evitar embates no aparelho e não poderiam molha-lo de forma “abundante” pelo que poderiam usar este dispositivo para qualquer tipo de atividade que realizassem, desde a mais simples (como andar, correr, saltar, etc.) até as mais vigorosas (atividades desportivas que estivessem inseridos). Assim pretendíamos ter valores mais aproximados da atividade física diária dos alunos. A recomendação da WHO (2010) seria que cada individuo desse um total de 10000 passos diários e foi nesse sentido que tentamos determinar em que nível estava a turma. Ficamos surpresos quando verificamos que oito alunos nunca atingiram os valores mínimos estipulados e que apenas um aluno conseguiu (ao logo de 7 dias) realizar estes valores em cinco desses dias. Se calculássemos as médias dos alunos desta turma, não ultrapassávamos os 7500 passos diários. Isto colocava-os em valores próximos dos 74% dos passos que deveriam ser realmente efetuados. Se ao realizar o calculo desta média, excluíssemos os alunos que não tinham conseguido alcançar por nenhuma vez os 10000 diários, a média da turma não ultrapassaria os 8500 passos (85% dos passos que deveriam ser realizados diariamente). É importante referir que os valores dos 10000 indicados pela WHO (2010) correspondem a um limite mínimo, sendo que todos os passos realizados acima destes valores seriam benéficos para os indivíduos que os efetuassem. Sendo assim, conseguimos perceber que a turma, em qualquer um dos cálculos efetuados, está com valores abaixo dos limites mínimos (entre 15% a 25%).

A realidade atual da escola, tendo em conta os conteúdos programáticos, carga horária e formação necessariamente generalista dos docentes inviabilizam que se defina como objetivo do processo de ensino e aprendizagem do atletismo na escola um domínio da execução das técnicas específicas da modalidade com grande rigor. No contexto escolar, muitas vezes possuímos alunos que estão numa fase de crescimento e maturação que por vezes podem não ser capazes de conseguir “assimilar a “técnica dos campeões” em todas as suas características e detalhes” (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012). No entanto, existem um conjunto de elementos básicos que devem ser submetidos e retidos para não serem comprometidas as aquisições elucidadas nos programas (Federação Portuguesa de Atletismo, 2012). No que diz respeito ao atletismo, existia imensas dificuldades na técnica de corrida dos alunos pelo que tentamos introduzir nas (poucas) aulas, exercícios que levem a melhoria da técnica de corrida. Uma vez que a velocidade de corrida é definida pela frequência (está dependente dos mecanismos de

corrida, da técnica e da coordenação do aluno) e amplitude (delimitada pelas características físicas do aluno e pela força que esse mesmo aluno exerce no contato que os membros inferiores têm com o solo) da passada, pretendíamos que os alunos percebessem como alcançavam a velocidade máxima (amplitude e frequência da passada) e qual a melhor técnica para que conseguissem realizar as ações de forma mais proficiente (Muller e Ritzdorf, s/d). “O objetivo principal em todas as disciplinas de corrida é maximizar a velocidade média ao longo da prova. (...) o atleta deve concentrar-se em alcançar e manter a velocidade máxima” (Muller e Ritzdorf, s/d). Tal como nas outras matérias de ensino, existe aspetos que são passíveis de serem evitados ou pelo contrário, dar maior evidência de modo a que consigamos atingir os objetivos propostos. O atletismo não é exceção, pelo que existiram alguns aspetos que tivemos em conta para que os alunos conseguissem atingir as metas pré-estabelecidas (melhoria da técnica de corrida; compreensão da melhor forma de adequar a técnica de corrida que permitisse o alcance da velocidade máxima), pelo que evitamos, conforme indica (Muller e Ritzdorf, s/d) e nas poucas aulas que nos foi possível implementar esta matéria de ensino, a realização do treino de velocidade máxima sem variar as distâncias e mesmo em situações de fadiga e, pelo contrário, focamo-nos essencialmente por criar situações que fizessem variar a amplitude e frequência da passada.

Uma vez que o ténis é em primeiro lugar e acima de tudo um jogo de controlo, focamos as nossas atenções nos processos que melhorassem o controlo da raquete e do batimento, tentando fazer situações de jogos lúdicos que possuiu competição. Neste sentido, e para que os alunos pudessem controlar a raquete de forma adequada, existiu um conjunto de situações que devem ser interiorizadas pelos executantes tais como (1) tipo de pega a utilizar; (2) controlo do pulso na fase de batimento; (3) local de contacto entre a bola e raquete. Foram nestes pressupostos que nos baseamos para realizar a nossa atuação. Já que o tempo de aula não foi, certamente, aquele que desejaríamos, optamos por nos centrar somente no desenvolvimento destas competências, esperando assim melhorar a relação entre jogador, raquete e bola, para que em experiências posteriores, pudessem passar para níveis diferentes. Tal como refere Jacinto et. al. (2001), a cooperação é um dos aspetos a ser desenvolvido nesta matéria de ensino, pelo que não descaramos este ponto quando implementamos os nossos exercícios. Todo o nosso processo E-A para esta matéria foi incidido em jogos com características mais lúdicas.

Quanto à matéria de Natação, dividimos a turma em três grupos (e consequentemente três pistas) conforme os níveis de proficiência e adaptação ao meio. O

grupo I, que correspondia ao grupo que possui mais dificuldades, ficou mais junto à borda da piscina. Por sua vez, conforme havia aumento dos níveis de proficiência, os grupos ficaram cada vez mais afastados das pistas situadas junto à borda da piscina. Esta estratégia deveu-se ao facto de os níveis de autonomia serem superiores nestes grupos, comparativamente aos grupos anteriores e a probabilidade de intervenção ser maior nos níveis com menos proficiência. Tivemos também a preocupação de dividir os grupos desta forma para que estes possuíssem mais segurança ao saberem que, em caso de alguma dificuldade, poderiam ter o auxílio junto à borda da piscina. Tentámos que todos os exercícios criados fossem ao encontro das necessidades dos alunos tendo em conta os seus níveis. Neste sentido, o grupo com menos proficiência teve trabalhos focados essencialmente no processo de adaptação ao meio aquático, tendo em conta as suas limitações. No grupo com níveis intermédios tivemos a preocupação em adequar os exercícios de modo a que estes melhorassem essencialmente a sua respiração e equilíbrio no meio aquático, bem como a sua propulsão (através da melhoria das componentes técnicas). Já o grupo com níveis mais elevados, uma vez que já possuíam desenvolvimento mais acentuado ao nível da respiração e equilíbrio no meio aquático, o foco centrou-se no aprimoramento das técnicas de nado de modo a melhorar a sua propulsão na água.

Por último, a matéria de ensino de Dança foi lecionada com base no desenvolvimento de um conjunto de competências básicas, estando essencialmente concentradas no conhecimento dos movimentos locomotores e não locomotores (e na combinação que pode existir nestes movimentos) num total de duas aulas (45' cada). “Os diferentes estilos de ensino estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação da aprendizagem. (...) O estilo mais frequente adoptado nas técnicas de Dança é o Comando (...)” (Batalha, 2004). Será importante referir que, ao contrário do que tinha sido realizado na grande maioria das aulas, estas sessões seguiram um estilo um pouco diferente daquele que até a data tinha sido o centro da nossa atuação, onde, ao longo do processo de E-A desta matéria de ensino, focamos essencialmente em emissões de estímulos com resposta imediata do aluno e também na demonstração, fazendo apelo à visualização do gesto em questão e que surge daí uma resposta imediata (Batalha, 2004). Conseguir adequar o espaço disponível à situação de E-A que se pretende implementar, leva a uma melhoria no desenvolvimento e aproveitamento da aula, bem como à consciencialização e rentabilização do espaço onde o professor vai atuar. Tendo em conta que tínhamos muitos alunos para o espaço que

tínhamos disponível para a realização da aula, achámos por bem criar uma organização centrada na formação frontal em xadrez de modo a que nos fosse possível visualizar todos os alunos e controlar e ajustar as situações. Estas aulas tiveram sempre música que foi selecionada pelo docente. Já que o tempo de aulas que possuíamos era demasiado reduzido e gostaríamos de dar aos alunos a possibilidade de experienciar esta matéria, solicitamos à Diretora de Turma que cedesse por duas semanas a sua hora de Formação Pessoal e Social (FPS).

No que diz respeito aos alunos que não realizavam a aula, estes tinham como principais funções o auxílio na aula (se o docente assim o entendesse) ou então, não sendo necessário auxílio na aula, era entregue uma ficha (Anexo E) que fazia com que os alunos respondessem às seguintes situações:

- Quais os exercícios realizados na aula?
- Quais os objetivos desses exercícios?
- Na opinião do aluno, os exercícios eram adequados?
- O que alterava nos exercícios?

3.1.3. Controlo e Avaliação

A avaliação corresponde a uma componente que já é medida desde os tempos mais remotos nas épocas anteriores ao nascimento de Cristo. Exemplo disso correspondia que o Grande "Shun", imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir (Depresbiteris, 1989). Quando falamos em avaliação, sobressai a noção de estar relacionada com a “ideia de resultado, que afere ou interfere em alguma coisa (...)” (Depresbiteris e Tavares 2010). Estes autores referem ainda que a avaliação pode ter diferentes funções, desde a formativa, com o intuito de promover a melhoria da aprendizagem, até as de classificação, hierarquização, discriminação e de competição.

A avaliação é um elemento fundamental para as aprendizagens adquiridas pelos alunos, permitindo aos professores recolher informação sobre os objetivos pretendidos e traçados para a turma, permitindo analisar se foram ou não atingidos.

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação do estímulo, de guia ao aluno.

Depresbiteris, (1989) cit. Bratfische (2003)

Contudo, não podemos entrar num processo rotineiro quando falamos em avaliação, correndo o risco de sermos incorretos com os alunos que temos pela frente. Sendo assim, a educação torna-se perigosa quando as práticas dos professores caem na rotina e, em especial, nas avaliações, quando, no momento de aplicá-las, são utilizados sempre os mesmos instrumentos (Depresbiteris e Tavares, 2010). Segundo Luckesi, (2011), para avaliar será necessário aprender primeiro os conceitos teóricos inerentes à avaliação. Uma vez que esta conceção esteja presente no entendimento do responsável pelo processo de avaliação, poderemos coloca-la em prática. Contudo, isto não pode ser visto como um processo em que há separação destas duas partes, mas, deve sim ser uma manifestação de ambas as partes ao longo do tempo. “Significa aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” Luckesi, (2011)

Podemos então referir que o processo de avaliação consiste em ser capaz de olhar os alunos, investigando e refletindo sobre a sua forma de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, sempre com o cuidado de proporcionar ao aluno uma assimilação melhor e diária como parte constitutiva do processo de ensino aprendizagem” (Datrino et al., 2010). A nossa avaliação ao longo dos três períodos letivos teve como incidência principal a avaliação diagnóstico, formativa e sumativa de modo a que fosse possível verificar os níveis iniciais dos alunos para as matérias de ensino que pretendíamos lecionar, seguido de uma avaliação continua que era realizada no decorrer das aulas até ao momento final onde avaliávamos essencialmente o processo evolutivo dos jovens e não as suas realizações motoras.

a) Elementos de avaliação

Avaliação diagnóstico tem como principal objetivo o conhecimento geral da turma sobre os conhecimentos e capacidades dos alunos em relação a unidade disciplina/matéria, sendo assim possível traçar um perfil da turma. Segundo Carvalho (1994), citado por Fialho e Domingos (2011), esta avaliação permite um prognóstico que ajuda a identificar necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos nos diferentes temas propostos. Foi então, na necessidade de conseguirmos avaliar os níveis dos alunos numa fase prévia à implementação dos conteúdos das aulas, que procuramos ter connosco, em cada um dos momentos de avaliação diagnóstico, fichas próprias

(Anexo G) para a matéria de ensino em questão, e que fossem passíveis de registar as componentes que para nós eram essenciais observar, para que pudéssemos programar a nossa intervenção posteriormente.

“(...) esta é a avaliação que tenta perceber se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões prévios, que lhe permitem iniciar novas aprendizagens, possibilitando identificar problemas, e ultrapassá-los através de uma adequação do ensino às características dos alunos.”

Rosado e Silva, s.d. cit. Martins, 2012

A avaliação formativa, segundo Zabalza, (2000) (citado por Fialho e Domingos (2011), tem como principal papel a “recolha de informação relevante para ajudar a regular e a reorientar a organização e as práticas de ensino, de forma sistemática e contínua. A avaliação formativa ou contínua, “fundamenta-se nos processos de aprendizagem, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender” (Datrino et. al., 2010).

Durante o ano letivo, a avaliação formativa foi realizada com base nas avaliações realizadas no final de cada aula. Foi criada uma classificação de 1 a 5 (sendo que 1 corresponde a “não atinge qualquer objetivo proposto para a aula nem cumpre com nenhum parâmetro de avaliação da disciplina” e 5 corresponde a “atinge todos os objetivos propostos para a aula bem como cumpre com a totalidade os parâmetros de avaliação da disciplina”) que são relativas ao comportamento dos mesmos em aula. Estas classificações foram realizadas na parte “Registo de presenças e avaliação” (informado no tópico 4.1.1.3 - Plano de aula) com base nos parâmetros de avaliação da disciplina (Domínios Cognitivo - Motor / Atitudes e valores) e no alcance ou não dos objetivos pretendidos para a aula (Anexo D).

A juntar a estas componentes possuímos uma tabela em que registávamos o tempo de aula de cada aluno, e que nos informava sobre o tempo de prática, assumindo que (genericamente e de forma muito redutora) a probabilidade de evolução de quem obteve maior tempo de aula poderá/deverá ser superior que um aluno que não teve a totalidade tempo de aula. Daí que o processo de avaliação, para nós, ter um foco superior na visualização do processo evolutivo do aluno de forma mais concreta, ou seja, realizávamos uma nova avaliação no final da sessão e comparávamos com a avaliação

diagnóstico, verificando se houve alterações positivas, nas componentes que para nós eram essenciais observar, do primeiro momento para o segundo momento.

“A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem”

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro

Diário da República - 1.ª série - n.º 23

Avaliação sumativa corresponde ao momento chave que, segundo Alves (2011), é pretendido atribuir uma “nota e avaliação das competências dos alunos”. O mesmo autor segue-se por três grandes componentes de avaliação sumativa: socio afetiva, psicomotora e a cognitiva. Os critérios (Anexo U) de avaliação da EB23DEBC envolvem estas três componentes. Para os alunos que não realizaram as aulas práticas e possuíam justificação médica, não foram avaliados no domínio motor. Neste caso, as percentagens que correspondiam ao domínio motor foram transferidas para o domínio cognitivo correspondendo este ponto a 80% da classificação final do aluno, sendo que normalmente o docente optou por realizar um teste ou trabalho escrito para este momento de avaliação. A restante percentagem (20%) era distribuída pelo domínio sócio afetivo (Anexo U) nos parâmetros referentes à responsabilidade (6%), autonomia (5%), intervenção (5%) e sociabilidade (4%).

“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação e inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo utilizando a informação recolhida no âmbito”

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro

Diário da República - 1.ª série - n.º 23

3.2. ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS

Uma das principais questões da atualidade, tendo em conta a desvalorização existente e que é conhecida na área da EF, corresponde ao questionamento sobre qual será o real papel do docente no que diz respeito à lecionação das suas aulas. Temos cada vez mais programas rígidos que devem ser lecionados ao longo do ano letivo, mas, no entanto, possuímos à nossa frente alunos cada vez mais desmotivados para adquirirem e aproveitarem tudo o que está sendo transmitido.

Muitas vezes esta desmotivação é resultado das novas tecnologias que, nos tempos que correm, são o principal foco de atenção dos jovens, desinteressando-os de outras coisas que são igualmente importantes para o seu desenvolvimento.

O processo de observação nas aulas, provocou-nos reflexão e ajudou a enquadrar os nossos pensamentos e a nossas ideologias. Um profissional que não se mostre disponível para estar em constante processo de observação, poderá não ter a capacidade de realizar as análises necessárias não sendo capaz de identificar, não só os seus próprios erros, mas também dos demais. Isto faz com que haja impossibilidade de este melhorar o seu processo de aprendizagem (Aranha 2005, cit. por Sousa, 2012). Este trabalho de assistências às aulas, teve como principal objetivo desenvolver a capacidade crítica do professor estagiário e auxiliá-lo em futuras intervenções na área, quer seja da docência quer seja na atividade física ou desportiva.

Quando falamos no processo de observação, vem logo ao de cima a elaboração de uma análise ou um método que nos possibilitará a realização de uma reflexão que, conforme a qualidade dessa reflexão, pode nos auxiliar para situações futuras (caso a reflexão seja realizada de forma adequada) ou, por sua vez, pode não contribuir em nada para as nossas ações futuras (se a análise/reflexão não for efetuada de forma adequada ou se julgarmos que não há necessidade de realizar qualquer alteração para os aspetos que estamos a observar). Sendo assim podemos ver este aspeto de observação como uma forma de avaliar (não no sentido de realizar uma classificação que determine quem é melhor ou pior, mas sim no sentido de supervisão como ferramenta de perceber o que é passível de ser alterado e melhorado) em que o seu sucesso “(...) baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor” (Silva, 2013).

Todo este processo de observação é caracterizado “pela sua individualidade constrangida por significados particulares diferenciados e sujeitos à subjetividade

inerente a cada observador”, onde a subjetividade que é aqui referida é um facto que é incontornável tal como referem Mendes et al. (2012). Será esta subjetividade que, no momento de discussão, irá ser essencial para que possamos ter diversas perspetivas e visões acerca de determinado contexto e que poderá originar um vasto conjunto de opiniões que poderão ser uteis para a nossa intervenção.

Tal como vimos, podemos afirmar que nem todas as pessoas possuem as mesmas ideologias acerca de um determinado tema, pelo que será este aspeto que fará com que a análise e avaliação das situações seja distinta dos demais observadores. Tendo isto em conta e visto que o ser humano não tem a capacidade de observar todas as variáveis que surgem no contexto em que está a realizar a análise, há a necessidade de fazer uma seleção daquilo que é, no entender do observador, necessário observar naquela determinada situação. Uma seleção adequada e acertada das variáveis essenciais para observar, decorrerá do nível de experiência do observador, sendo que esta tarefa terá um grau de dificuldade superior para os docentes em fases iniciais de carreira.

3.2.1. Objetivos

Tendo por base tudo o que foi referido anteriormente, e partindo do pressuposto que há um grau de dificuldade inerente a todo este processo, houve a necessidade definirmos bem os objetivos que pretendíamos para todo este procedimento. Como tal, foram definidos objetivos de carater geral e outros de carater mais específico.

a) Objetivos Gerais

- ✓ Criação / Elaboração de uma ficha de registo passível de ser utilizada em aulas de EF;
- ✓ Desenvolvimento da capacidade de avaliação do docente estagiário;
- ✓ Desenvolvimento das capacidades reflexivas referentes às diversas situações;
- ✓ Melhorar as capacidades de observação do docente estagiário (observador) e em simultâneo auxiliar o docente estagiário (observado) por forma a que este seja capaz de ajustar aspetos essenciais para o bom funcionamento da aula.

b) Objetivos Específicos

Os objetivos específicos para este ponto referente às linhas programáticas das atividades do EP incidiram sobre:

- ✓ Estruturação da aula
- ✓ Comunicação que o docente tinha perante a sua turma
- ✓ Aspetos organizacionais da aula bem como a gestão da mesma
- ✓ Tempo de empenhamento motor
- ✓ Clima que existe nas aulas
- ✓ Intervenções pedagógicas
- ✓ Controlo sobre a turma e situações inerentes à aula
- ✓ Conteúdos para cada aula
- ✓ Disciplina dos alunos

3.2.2. Metodología

A observação das aulas foi realizada apenas pelos dois docentes estagiários com o acompanhamento do Prof. orientador da Universidade da Madeira e dos dois Prof. cooperantes da EB23DEBC.

Será importante referir que, apesar dos docentes estagiários possuírem alguma experiência na área desportiva em escalões de formação, foi a primeira vez que os mesmos tiveram funções de docência ao nível do ensino de EF. Por sua vez, os Professores que realizaram acompanhamento de todo este processo já possuem cerca de 20 anos de serviço na área da docência.

Sendo assim, após o levantamento efetuado, criamos um instrumento que possibilitava a observação do papel do docente na aula (Anexo H) e outro que avaliava o tempo de empenhamento motor (Anexo I) dos alunos (Siendentop et al., (2011)).

O objetivo da presente atividade incorporada na prática letiva, foi realizar um conjunto de observações às aulas do colega estagiário ao 3º ciclo, assim como a uma turma do 2º ciclo lecionada por outro estudante estagiário. A isto pudemos ainda juntar observações que foram realizadas a dois docentes experientes da EB23DEBC, obtendo assim um total de 20 visualizações a aulas de colegas de profissão. O trabalho de assistência às aulas iniciou-se desde o início do ano letivo. Numa primeira fase optou-se por observar as aulas e retirar notas gerais sobre o comportamento dos alunos em aula, do professor e sobre as tarefas apresentadas. Decorrente destas observações e da literatura

revista (Sarmiento, 1998; Pieron, 1989), sentimos a necessidade de identificar categorias, e dentro destes indicadores de avaliação.

O instrumento de observação que foi escolhido para a análise das aulas dos docentes (Anexo H) estagiários foi encontrado através do levantamento de um conjunto de instrumentos de observação que já tinham sido utilizados e, a partir daí, tentamos encontrar uma ferramenta que possuísse os aspetos que, no nosso entender, eram mais relevantes serem observados, avaliados e analisados. Só após esta pesquisa é que pudemos selecionar e adaptar o instrumento que iria mais ao encontro dos aspetos que pretendíamos observar.

Neste sentido, orientamos a nossa ficha de observação (organizada em categorias e complementada com subcategorias) para recolher dados sobre: (1) estruturação da aula que nos permitia identificar como era realizada construção da aula, fornecendo-nos dados que nos indicavam se a aula estava organizada com princípio, meio e fim (parte inicial, parte principal e parte final), bem como se os conteúdos abordados iam ao encontro das linhas orientadoras informadas no PNEF; (2) comunicação que o professor utilizava perante a turma. Tendo em conta que este pode ser o ponto chave para que as tarefas sejam perceptíveis e que a aula decorra conforme esperado, será essencial identificar se a linguagem utilizada é clara o suficiente para a compreensão dos alunos, mas ao mesmo tempo consegue introduzir linguagem técnica que seja adequada e adaptada ao tipo de matéria de ensino que está a lecionar, e se há preocupação em identificar se a mensagem foi, realmente bem passada; (3) organização e gestão da aula, onde somos capazes de identificar, essencialmente, se há preparação dos materiais para a aula, de modo a que a mesma corra de forma mais agilizada, bem como se há cumprimento com os tempos de aula; (4) empenhamento motor específico, onde seria possível nomear aspetos que levem à percepção de que as estratégias utilizadas potenciavam o maior TEM tentando eliminar os tempos de espera e diminuir os tempos de transição entre tarefas; (5) o clima da turma, onde os aspetos selecionados permitiriam identificar se o docente privilegia o bom ambiente dentro da turma e da aula em questão, de modo a que os alunos se sintam mais motivados para realizar a tarefa; (6) a intervenção pedagógica e controlo da turma. Aqui pretendíamos verificar se os comportamentos adotados pelo professor iam ao encontro de um melhor controlo da turma e com o alcance dos objetivos da aula; (7) conteúdos da aula, de modo a percebermos se havia domínio por parte do professor e se havia sequência nesses mesmos conteúdos e mesmo se eram relevantes; (8) disciplina dos alunos, onde

pretendíamos identificar se o professor conseguia fazer com que os alunos tivessem comportamentos apropriados nas aulas.

O cabeçalho da ficha de observação é constituído não só pela identificação do docente observador e do docente observado, mas também por um conjunto de outras informações que serão importantes para que, em consultas posteriores dos dados registados consigamos visualizar o que foi lecionado, que materiais utilizaram e a quem e onde foi lecionado a aula. Temos então a identificação do ano; turma; hora; nº alunos; local; data; material didático; conteúdos abordados; objetivos pretendidos; matéria de ensino. Todo este processo era composto por uma classificação de 1-5, 1 significa que não cumpre, 2 cumpre minimamente, 3 cumpre, 4 cumpre bem e 5 cumpre muito bem.

Outra dimensão observada foi o TEM (Anexo V), através de uma ficha adaptada de D. Siedentop, et. al. (2011) aplicada ao longo do primeiro período letivo. Acreditamos 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. De acordo com 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 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).

3.2.3. Resultados e Discussão

Ao longo de todo o ano letivo escolar foram observadas 20 aulas a quatro docentes diferentes, sendo que 50% dessas observações foram realizadas ao Prof. Estagiário que estava incluído no núcleo de estágio da EB23DEBC, 40% das observações foram realizadas a outros dois docentes (20% de observações para cada docente) dessa mesma escola e os restantes 10% foram referentes à observação realizada a um dos Prof. Estagiários que lecionaram na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva a uma turma do 2º Ciclo.

Consideramos que as observações foram extremamente contributivas para a formação do professor estagiário em que, os vários objetivos que estas assistências acarretaram foram essenciais para a melhoria do docente e do processo educativo.

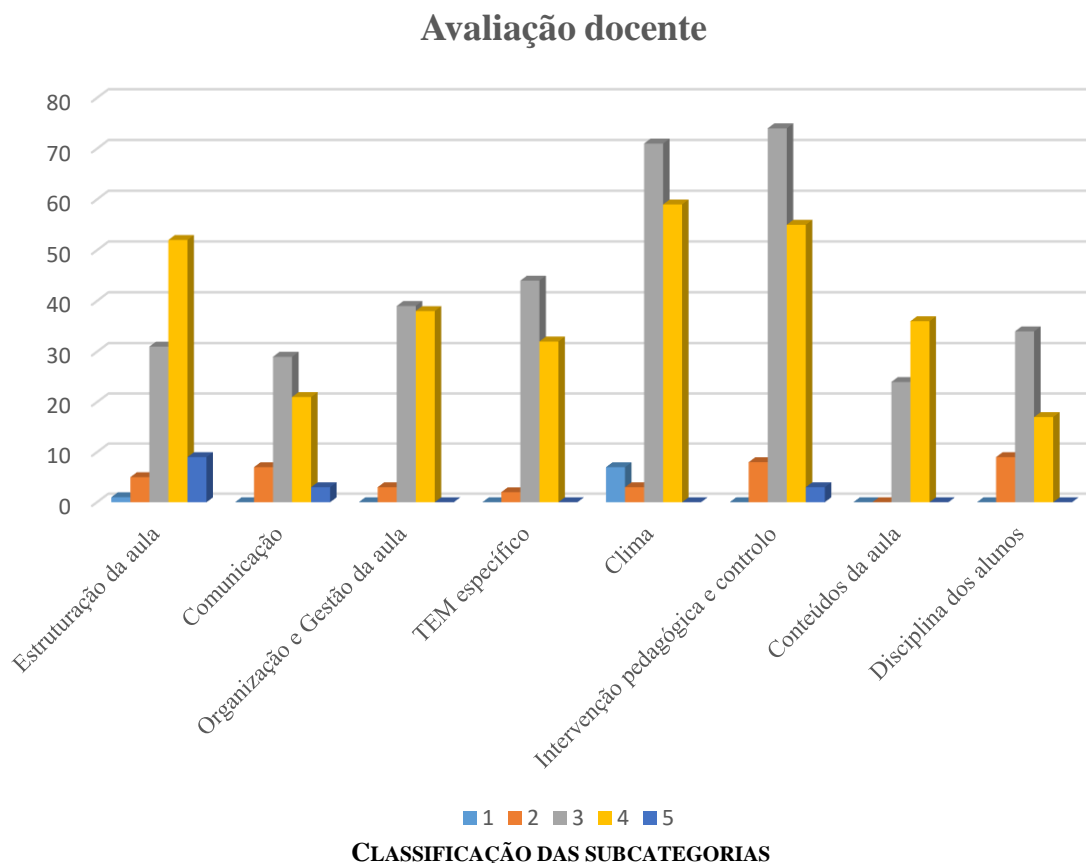


Figura 1 - Gráfico referente à soma quantitativa de cada elemento de classificação

A figura demonstra o somatório do número de vezes que cada classificação (1,2,3,4,5) foi selecionada ao longo das 20 observações realizadas aos docentes do 2º e 3º Ciclo (Experientes e inexperientes). Pretendemos então verificar se, de modo geral, os

docentes cumpriam ou não com as categorias que, em nosso entender, eram essenciais para o bom funcionamento das aulas.

Podemos averiguar que ao longo das aulas, os docentes observados são capazes de cumprir com as categorias que observamos. Contudo, existem algumas situações em que houve um cumprimento mínimo ou mesmo falta de cumprimento de aspetos correspondentes à categoria observada.

De salientar no clima da aula, o fornecimento de *feedbacks* construtivos e interrogativos não foram cumpridos em sete das aulas observadas na lecionação dos JDC-I. Apesar de acreditarmos que este tipo de *feedback* será aquele que melhor se adequa ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos, este resultado mostrou-se no fundo algo “positivo” tendo em conta que, com estes dados, fomos capazes de verificar que a lecionação das matérias neste período letivo ia ao encontro daquilo que se pretenderíamos para a realização das nossas atividades científico-pedagógicas.

Outro aspeto a salientar corresponde ao facto de em nove aulas, os alunos possuem comportamentos inapropriados para a aula, comprometendo assim a disciplina dos alunos ao longo da sessão. Isto foi visível em situações em que a aula era realizada tanto pelo professor experiente como pelo professor inexperiente.

Na intervenção pedagógica houve situações em que a visão periférica e controlo dos alunos foi realizada minimamente, sendo que, na generalidade, esta situação ocorreu maioritariamente a professores inexperientes.

A comunicação foi também outro aspeto em que a transmissão da mensagem clara e com linguagem técnica foi alcançada minimamente em um total de sete vezes. Este tipo de situação ocorreu em docentes com experiência profissional e em docentes inexperientes.

Relativamente ao TEM nas aulas de JDC, foram observadas 5 aulas a cada aluno da turma. Estas observações foram efetuadas pelos professores orientadores e pelo colega de estágio. No conjunto de aulas observadas verificámos que os alunos passaram aproximadamente 48,15 % do tempo em atividade física moderada a vigorosa.

Este processo de observação é certamente uma mais-valia para o desenvolvimento do docente (quer seja para aquele que está a observar, quer seja para aquele que está a ser observado), isto porque foi visível com o decorrer das aulas que o colega estagiário, após analisar o registo efetuado e após algum debate sobre a aula, retificava ou tentava melhorar alguns aspetos menos positivos na aula anterior (Ex: comunicação).

Sendo assim, todas as 20 observações realizadas ao longo do EP levou a uma constante análise dos processos que estavam a ser implementados pelo que podemos afirmar que esta linha programática é uma ferramenta importante para a compreensão da realidade do ensino. Este processo deve ser considerado como um método para o desenvolvimento das capacidades críticas do professor.

4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

De acordo com as linhas programáticas das atividades e avaliação do EP, as AICE, correspondem às atividades organizadas e enquadradas pela escola que ultrapassem o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF. Foram criadas ao longo do ano letivo um conjunto de atividades que consistiam na prática (essencialmente em sistema de torneios) de diversas modalidades, de modo a que pudéssemos alcançar os objetivos pretendidos para esta atividade.

Este conjunto de atividades ocorreram na EB23DEBC, onde o principal objetivo constitui na promoção das relações entre a comunidade escolar (Professores, alunos e funcionários). Devido à limitação das instalações que a escola possui e tendo em conta que algumas das modalidades que iriam ser abordadas necessitavam de espaços e materiais específicos, houve a necessidade de, em alguns momentos, encaminharmos os alunos para lugares mais apropriados de modo a que se pudesse realizar as atividades (ex.: atividade de futebol que foi realizada no Complexo Desportivo do Andorinha).

4.1. Planeamento

Ter objetivos bem claros é um bom ponto de partida para que consigamos criar situações favoráveis ao alcance das metas pré-determinadas. Lança (2011) refere que quando temos objetivos que estão bem estabelecidos, calendarizados e com uma boa comunicação, é possível alinhar os objetivos individuais com os objetivos coletivos. Neste sentido, uma vez que nos estamos a referir a uma atividade que tem como principal característica intervir no meio em que estamos incluídos (alunos, professores e funcionários), as atividades que foram realizadas tinham como principais objetivos os seguintes: (1) contribuição para o desenvolvimento dos participantes na atividade e tornar as atividades apelativas de modo a que houvesse um grande número de intervenientes; (2) aumento do gosto pela atividade física; e (3) promoção de um conjunto de valores éticos e morais tais como a cooperação, espírito de equipa, respeito pelo outro e superação individual e coletivo;

Será importante referir que todas as datas para este tipo de atividade foram estabelecidas em reunião com o grupo disciplinar de EF, antes do início do ano letivo. Entendemos que este tipo de reunião pode ser uma importante ferramenta de comunicação e, durante este processo, as pessoas visam formar um entendimento comum ao compartilhar ideias, discutir, negociar e tomar decisões (Fuks et al., 2002, cit. Cibotto, 2010). Como tal, a importância das reuniões realizadas é um aspeto que é indiscutível

para o bom funcionamento de uma instituição e conseqüentemente para o planejamento das atividades a realizar. Todo o processo de organização/coordenação ficou à responsabilidade do grupo de EF da Escola, sendo que dividiriam as tarefas necessárias à criação da atividade pelos docentes de EF, atempadamente.

Relativamente à organização e divulgação das atividades, foram disponibilizados boletins na portaria da escola, permitindo deste modo a inscrição dos interessados. Tendo em conta que as atividades iriam ser realizadas ao longo de todo o dia, as faltas eram justificadas a todos os participantes inscritos nesta atividade. Todos aqueles que não comparecessem não teriam as suas faltas justificadas.

4.2. Realização

Todo o tipo de atividade física, para jovens entre os 5 – 17 anos, quando praticada de forma equilibrada e controlada, tem benefícios para o desenvolvimento dos seus praticantes.

“For children and young people of this age group physical activity includes play, games, sports, transportation, recreation, physical education or planned exercise, in the context of family, school, and community activities. In order to improve cardiorespiratory and muscular fitness, bone health, cardiovascular and metabolic health biomarkers and reduced symptoms of anxiety and depression, the following are recommended:

- 1. Children and young people aged 5–17 years old should accumulate at least 60 minutes of moderate to vigorous-intensity physical activity daily.*
- 2. Physical activity of amounts greater than 60 minutes daily will provide additional health benefits.*
- 3. Most of daily physical activity should be aerobic. Vigorous-intensity activities should be incorporated, including those that strengthen muscle and bone, at least 3 times per week.”*

WHO (2010)

A Organização Mundial de Saúde (WHO) refere que toda a atividade física de intensidade moderada a vigorosa para esta idade deve estar entre os 60 minutos, mas sempre que ultrapasse este tempo trará sempre benefícios para o executante.

Todos os seres humanos possuem necessidades distintas uns dos outros, em que umas são inatas e outras foram sendo adquiridas ao longo da sua vida. Até para o ser

humano mais sedentário, o seu organismo possui necessidades que deveriam ser respeitadas em toda a dimensão possível, sendo que a atividade física é uma dessas necessidades. Foi neste sentido que este tipo de atividade foi realizado, de modo a saciar as necessidades dos jovens, no que toca à realização de atividades físicas. É possível verificar as datas destes eventos no (Anexo J).

O “Dia do Futebol” foi realizado tendo por base as situações de futebol 7, onde cada jogo era composto por GR+6x6+GR e foi composta por dois momentos/jornadas. O tempo total de jogo foi de 20 minutos (10min+10min) sem intervalo e os árbitros eram alunos selecionados ou que se voluntariavam momentos antes do início do jogo. Cada equipa deveria de ter um mínimo de inscrições por equipa, sendo que uma equipa não poderia ter mais do que sete elementos inscritos.

O “Dia do Basquetebol” foi realizado tendo por base as situações de jogo de 5x5, onde cada jogo era composto por duas equipas de 5 elementos cada. O tempo total de jogo foi de 10 minutos e os árbitros eram alunos selecionados ou que se voluntariavam momentos antes do início do jogo.

O “Dia dos Desportos Raquetas” foi realizado numa perspetiva mais informal sempre em situações de 1x1. Tendo em conta a informalidade do jogo, não haveria tempo estabelecido para cada jogo, ficando à responsabilidade dos organizadores a solicitação de quem estava a mais tempo que trocasse com alguém de fora que quisesse jogar.

O “Dia do Voleibol” foi realizado tendo por base as situações de jogo de 4x4 onde cada jogo era composto por duas equipas de 4 elementos cada.

O tempo total de jogo foi de 20 minutos (10'+10' – ao fim dos primeiros 10' trocavam de campo) e os árbitros eram alunos selecionados ou que se voluntariavam momentos antes do início do jogo.

O “Dia das atividades náuticas” foi realizado tendo por base a possibilidade dos alunos experienciarem uma modalidade aquática. Isto requer solicitações, marcações e pedidos para a realização desta atividade uma vez que necessita de materiais específicos (que a escola não possui) bem como exige a presença de pelo menos uma piscina. Foram criados folhetos que possibilitassem conhecimento dos procedimentos inerentes à atividade e conseqüente solicitação dos Enc. Ed., para a realização da atividade e para que os alunos pudessem efetuar o seu deslocamento até às piscinas. Sendo assim, a atividade centrou-se essencialmente na canoagem, dando aos alunos a oportunidade de experienciarem uma matéria alternativa. O tempo total da atividade foi de 1h, em que a primeira parte se centrou na explicação da importância do colete salva-vidas, modo como

entrar e sair do caiaque e como ajustar o banco do caiaque. Numa segunda fase, os alunos experienciaram os caiaques livremente, de modo a que pudessem desenvolver algum a vontade com o contexto. Na ultima fase os alunos jogaram polo aquático, no caiaque.

Há recursos que são essenciais para a realização destas atividades, sendo que, como recursos materiais, foram utilizados materiais específicos para a modalidade que iria ser realizada. Toda a aquisição e controlo de material era da responsabilidade dos docentes que estavam a organizar a atividade à semelhança do que aconteceu com os recursos materiais, os recursos espaciais também ficaram à responsabilidade dos docentes organizadores. Para recursos humanos foi sempre solicitado que comparecessem o máximo de professores possível do grupo de EF, de modo a auxiliarem no que fosse necessário. Uma vez que os docentes estivessem no local, a organização delegava tarefas, sendo que os docentes estagiários possuíram sempre funções de apoio aos organizadores nas atividades.

4.3. Controlo e Avaliação

De modo geral, podemos referir que as atividades tiveram o sucesso que esperávamos. Tal como em todos os eventos, há sempre contratempos, sendo que o importante é encontrar estratégias para conseguir ultrapassá-los. A atividade de futebol estava prevista para dia 14/11/2016. Contudo, nesse dia, devido a condições climatéricas (muita chuva), houve a necessidade de alterar este dia para uma data posterior. Nesta atividade, os docentes e alunos compareceram ainda no campo, mas não houve condições para realizar a atividade pelo que foi transmitido aos alunos que deveriam ir para a escola pois esta atividade seria marcada para uma data posterior.

A organização ficou de informar o conselho pedagógico sobre a situação ocorrida, de modo a que fosse possível encontrar uma data em que não houvesse qualquer tipo de avaliação para os alunos. Após esta reunião ficou marcado a atividade para dia 16/11/2016. Neste novo dia, a atividade iniciou às horas previstas (09h30 o 1º jogo) e decorreu até às 16h30.

Com o decorrer das atividades pudemos verificar um conjunto de situações positivas e outras menos positivas que passaremos a identificar aspetos menos positivos da atividade: (1) quando os alunos faziam a inscrição houve a possibilidade de se inscreverem igualmente para a função de árbitro. Contudo, no dia da atividade os árbitros foram escolhidos na hora do jogo. Tendo em conta que já existia árbitros inscritos previamente, deveriam ser distribuídos os diferentes árbitros pelos horários das

atividades. Assim, cada um já sabia as horas que teria de realizar as funções para o qual se inscreveu; (2) o facto de não haver coletes (nos JDC-I) que pudessem levar à diferenciação das equipas dificultou por vezes a atividade. Sendo esta um conjunto de atividades do departamento de Ed. Física, não haveria certamente aulas desta unidade curricular pelo que deveriam ter sido levado todos os acessórios que pudessem auxiliar na atividade (coletes).

Relativamente aos aspetos positivos da atividade conseguimos identificar: (1) este tipo de evento é importante para a promoção da atividade física dos jovens, mas acima de tudo, para a componente social. Nestas atividades existem claramente competitividade entre os alunos, mas há uma forte componente social envolvida; (2) a organização dos eventos e dos jogos foi muito bem conseguida. Tanto que os jogos começaram a horas e, na hora do almoço, as atividades estavam dentro dos horários previstos possibilitando uma pausa de 15' a cada elemento para que pudessem almoçar.

5. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR

Outra linha programática do EP consiste na realização de AIM, onde o centro deste processo está situado na turma que está a ser realizado o EP. Sendo assim, tudo o que foi realizado para este ponto, corresponde a atividades que foram relacionadas com a EB23DEBC, onde efetuamos atividades direcionadas à direção de turma (nomeadamente à caracterização da turma que estávamos a lecionar) e de extensão curricular (mais concretamente na realização e organização de uma atividade realizada no Lido).

5.1. ATIVIDADES NO ÂMBITO DA DIREÇÃO DE TURMA

5.1.1. Caracterização da turma

“(…) os alunos não são o objecto da educação mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (UNESCO, 2002 cit. Costa & Baeza, 2004). Para que consigamos potenciar ao máximo o desenvolvimento das pessoas, teremos que saber exatamente como iremos atuar, sendo que para isto uma das melhores formas será ter, numa primeira instância, conhecimento do público-alvo que teremos a nosso encargo. O mesmo autor refere a importância de “(…) conhecer em profundidade o que o aluno pensa da Escola e o que dela espera, bem como as suas aspirações, os seus códigos e os seus valores de referência (...) pois só assim seremos capazes de elaborar “(...) reformas dos sistemas educativos” (Costa & Baeza 2004).

Para que tivéssemos a possibilidade de recolher um conjunto de informações que nos fossem úteis para um conhecimento mais aprofundado da turma, houve a necessidade de definir os objetivos que pretendíamos. Só assim pudéssemos estruturar a nossa intervenção. Neste sentido, tivemos como objetivos gerais e específicos (1) caracterizar os alunos; (2) identificar quais os hábitos dos alunos (prática desportiva, percursos para a escola, tempo de sono diário, tempo diário na escola); (3) recolher informação sobre a sua saúde; (4) investigar o meio envolvente dos alunos (sociocultural), a constituição do seu agregado familiar e respetivos dados biográficos e suas qualificações académicas; (5) recolher dados acerca das disciplinas que tinham mais afinidade; (6) recolher informação acerca da utilização de tecnologias de informação e comunicação; (7) identificar um conjunto de relações interpessoais que existam na turma.

A informação recolhida foi apresentada e discutida em conselho de turma para que fosse possível orientar a intervenção, quer do docente que estava a apresentar, quer dos restantes professores que estavam presentes na reunião.

a) Metodologia

Para que pudéssemos realizar a recolha de todos os dados pretendidos, foi necessário utilizar uma ficha (denominada de Ficha individual do aluno – Anexo K) que possibilitasse a aquisição dessas informações, bem como a criação ou adaptação de um teste sociométrico.

Tendo em conta que a ficha que foi adaptada tinha sido aplicada no ano transato, optámos por dar continuidade a este processo utilizando esta ficha. Soubemos que, antes da aplicação desta ficha, foi realizado um “estudo piloto” e que aplicaram este instrumento a 3 alunos com idades semelhantes à turma. Conseguiram assim detetar alguns problemas no questionário que, na altura, foram prontamente alterados para que fosse possível obter uma melhor compreensão do questionário e facilitasse o seu preenchimento.

Todos os dados foram reunidos em dois momentos. Primeiramente foi fornecido ao aluno um questionário que incluía as questões relativas à ficha do aluno (exceção das perguntas relativas à saúde e disciplinas preferidas) e ao teste sociométrico. Num segundo momento foi então fornecido aos alunos um outro questionário que referia as questões relativas à saúde e disciplinas preferidas.

Todos os questionários fornecidos foram realizados em papel e não online, para que depois pudéssemos realizar a análise dos dados recolhidos através do Office Excel 2007.

Ficha do aluno

A implementação deste instrumento na turma teve como principal objetivo a recolha de informação que fosse pertinente para a nossa atuação ao longo da prática letiva. A ficha foi composta por (1) dados biográficos; (2) agregado familiar e área de residência; (3) habilitações académicas; (4) hábitos; (5) tecnologia; (6) hábitos de vida saudável; (7) saúde; (8) disciplinas; (9) relações interpessoais.

Testes Sociométricos

Tendo em conta que a nossa área envolve muito relacionamento entre os alunos ao longo das modalidades que serão lecionadas nos períodos letivos, será pertinente verificar que tipo de relação a turma possui, bem como que tipo de afinidade cada aluno tem com os seus colegas de turma.

Este questionário foi constituído por um conjunto de perguntas que pretendiam identificar que relações existiam dentro da turma indicando as relações de afinidade nos tempos livres e no trabalho e as relações de conflito igualmente nestes dois itens.

b) Resultados

Dados Biográficos

A turma era composta por 24 alunos, 14 elementos do sexo feminino (58% da turma) e 10 elementos do sexo masculino (42% da turma).

No que diz respeito à idade dos alunos, verificamos que a idade mínima (até à data da criação deste documento) se situa nos 12 anos (13%). Com maior percentagem tivemos alunos que se situam nos 13 anos (83%) e apenas um aluno apenas com 15 anos (4%) não tendo qualquer aluno ficado retido no ano anterior.

A área de residência de 20 dos alunos da turma corresponde a São Roque, sendo que os restantes têm a sua área de residência em Santo António.

Agregado Familiar

No que respeita à caracterização dos agregados familiares pudemos verificar que a média do agregado rondava os 4 elementos por família. Deparamo-nos com 4 situações de divórcios em que o aluno vive com a mãe e outro elemento familiar que não era o pai.

O agregado com mais elementos era composto por 6 elementos e um dos alunos vive numa instituição de acolhimento.

Dos alunos da turma, 3 são filhos únicos, contando com um agregado familiar de apenas 3 elementos.

Quanto às habilitações académicas do agregado familiar, verificamos que a maioria possui habilitações académicas inferiores ao secundário.

Dos 38 elementos do agregado familiar somente 10 possuem o 12º ano, sendo que a habilitação mais baixa corresponde ao 4º ano de escolaridade. Num dos agregados, esta corresponde à escolaridade mais elevada.

Hábitos diários – Transporte, desportivos, horário de sono

No que toca ao transporte dos alunos para a escola, a maioria desloca-se de carro (11 alunos), enquanto que 8 realizam a sua deslocação para a escola a pé e 5 de autocarro.

A média geral do percurso para a escola corresponde a 11 min e os alunos que se deslocam a pé moram relativamente perto, não demorando mais de 5 minutos a chegar á escola, sendo que o tempo diário passado na escola corresponde a uma média de 7h diárias.

No que diz respeito à prática desportiva, é possível verificar que há uma grande percentagem da turma que não realiza qualquer prática desportiva. Contudo, a modalidade onde há mais praticantes consiste no voleibol (desporto na escola).

Tecnologias de informação e Comunicação

A internet é um meio cada vez mais utilizado pela população geral, pelo que será importante definir se os alunos possuem ou não acesso a este meio.

Apenas um dos alunos não tem internet em casa, sendo que os restantes 23 alunos têm facilidades em aceder à internet. Informam até que utilizam este meio por cerca de 5h30min por semana.

Com isto, podemos concluir que não deverá haver dificuldade na realização de trabalhos que envolvam pesquisa, bem como poderemos utilizar este meio para manter o contato com os alunos de forma regular para assuntos relacionados com as atividades escolares e educativas.

Hábitos de vida saudável

Quando questionados se tomavam as refeições mínimas recomendadas, o pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar, somente 11 elementos indicaram que realizavam as quatro refeições diárias indicadas.

Temos ainda 9 dos alunos que referem que realizam cinco refeições diárias (incluem o lanche a meio da manhã) e somente três realizam três refeições (pequeno-almoço, almoço e jantar). Todos eles tomam o pequeno-almoço em casa.

Saúde

No que diz respeito às limitações ao nível da saúde, cinco alunos têm dificuldades visuais, havendo a necessidade de utilização de óculos e/ou lentes. Dois alunos estão referenciados e têm acompanhamento especial, estando um deles diagnosticado com Síndrome de Déficit de Atenção (Hiperatividade), e outro com dislexia.

Outros 5 alunos sofrem de outras patologias (Ex: de asma; algumas alergias, anemia, sinusite, rinite alérgica) tendo quatro deles de tomar medicação (Ritalina, Aérios, bomba de asma, Pulmicort e Bulmicort).

Disciplinas

Quando lhes foram colocadas as questões sobre as disciplinas que sentiam mais dificuldades, as respostas com maior número de respostas surgem nas disciplinas de Físico-Química, Português e Matemática.

Por outro lado, as disciplinas que preferem são indicadas as disciplinas de Educação Visual, EF e Matemática (esta última surgiu como uma surpresa pois é uma das que os alunos possuem mais dificuldade pelo que seria de esperar que não tivesse conotação elevada para as disciplinas preferidas).

Relações interpessoais

Fomos capazes de intervir de forma mais adequada quando identificamos as relações interpessoais no ceio da turma. Colocamos essencialmente, questões referentes às relações de afinidade nos tempos livres (dos três alunos selecionados, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino) e que colegas não escolhiam para trabalhar (dos três alunos, dois eram do sexo masculino e um do sexo feminino). Após identificarmos a classificação dos alunos em cada pergunta (1ª, 2ª ou terceira opção) pudemos realizar a nossa intervenção para uma melhoria das relações interpessoais da turma.

Quando criamos as relações dos alunos para identificar com quem tinham mais afinidade nos intervalos, conseguimos perceber que dos três alunos selecionados para os menos escolhidas, dois era do sexo feminino e um do sexo masculino.

Por outro lado, conseguimos identificar quatro “grupos” que, devido ao tipo de questão colocada, serão os grupos que, provavelmente, existem no intervalo.

c) Discussão

No decorrer deste trabalho, onde realizamos a caracterização da turma, foi possível recolher informações que foram pertinentes e proveitosas para uma melhor compreensão dos elementos que iríamos ter pela frente ao longo do ano letivo, para que pudéssemos individualizar o processo de ensino aprendizagem.

A turma é constituída com uma média de idades a rondar os 13 anos em que todos os alunos passaram do ano anterior uma vez que não temos qualquer historial de reprovações, indicando-nos que poderemos estar perante uma turma com bom desempenho escolar.

Todas as situações familiares (baixas habilitações dos pais, agregados familiares extensos, divórcios, falecimentos de pais, etc.) podem ser uma condicionante no processo de ensino dos jovens pelo que devem ser tidas em conta. Sendo assim pudemos verificar que dos 24 elementos da turma é visível que:

- Dois alunos do sexo feminino e um do sexo masculino vivem somente com a Mãe;
- Um aluno vive numa instituição;
- Um aluno vive somente com a Mãe pelo motivo do Pai ter falecido.

Tendo em conta que dos 24 alunos somente um aluno não possui acesso à internet em casa, não deverá haver dificuldade em realizar trabalhos que envolvam pesquisa.

No que diz respeito às relações interpessoais, é visível que há aqui um conjunto de 4 alunos (três elementos do sexo feminino e um do sexo masculino) que podem ter dificuldades ao nível social, sendo que foi preciso arranjar estratégias que levasse a uma melhor inclusão em grupos no interior da turma.

Quando efetuamos a apresentação deste trabalho na reunião de Conselho de Turma (avaliação intercalar do 1º período), acreditamos que os professores presentes conseguiram retirar algumas informações importantes no que diz respeito à turma no geral e em relação às afinidades entre os alunos da turma, fazendo-nos acreditar que este trabalho contribuiu para melhorar todo o processo de ensino aprendizagem.

5.1.2. Atividade de Extensão Curricular

A ação do docente de EF vai muito além da criação e implementação de planos de aula, para que depois se possa dar uma nota que classifique o aluno. A EF não centra somente as suas atenções no desenvolvimento físico/motor dos alunos, mas tem preocupações que ultrapassam a simplicidade referida anteriormente.

Neste sentido, a importância de os alunos perceberem o que estão a realizar é essencial para o seu desenvolvimento (não desportivamente, mas sim em aspetos gerais, de modo a que compreendam o meio que os rodeia e possuam sempre uma postura “interrogativa”).

Outro aspeto importante consiste no “poder” que esta disciplina possui para desenvolver as capacidades de socialização dos seus intervenientes. Este aspeto que é importante no processo de desenvolvimento dos jovens, pode ser utilizado um pouco mais além dos espaços desportivos existentes nos estabelecimentos de ensino e essencialmente com públicos alvos distintos daqueles que o docente tem pela frente diariamente.

Esta atividade de extensão curricular centrou-se neste ultimo principio que foi referido, ou seja, a atividade de extensão curricular teria o objetivo principal de conseguir criar/melhorar os laços relacionais entre os intervenientes existentes no ensino (professores), os responsáveis dos alunos (Enc. Ed.) e os próprios alunos.

Para que pudéssemos dar andamento a esta atividade, seria essencial compreender que objetivos tínhamos para a implementação desta atividade. Só após o conhecimento das metas é que pudemos verificar como realizaríamos o planeamento da atividade e que tipo de programa seria realizado de modo a verificar que tipo de recursos iríamos precisar para que esta atividade pudesse seguir em frente.

A atividade realizada nos Jardins do Lido, correspondente a uma das linhas programáticas ao EP do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, tinha como principais intervenientes (essencialmente) as turmas em que os docentes estagiários exercem as suas atividades de prática pedagógica, não excluindo igualmente a participação, não só dos Professores, mas também dos Enc. Ed. das respetivas turmas.

Tendo isto em conta, e já perspetivando que seria difícil reunir todos os elementos acima referidos em uma atividade única (dificuldade ocorrida, possivelmente, devido a divergências de horários - quer de Enc. Ed., quer dos docentes da escola em questão, o objetivo central incidia na aproximação inter e intra-turmas de modo a melhorar a relação entre os elementos da turma (e eventualmente dos Enc. Ed. e respetivos professores).

Sendo assim, uma vez definido o publico alvo e o objetivo geral, realizamos a atividade com o principal intuito de (1) reforçar a importância das normas e valores culturais intergerações; (2) estimular a socialização e solidariedade; (3) tentar criar hábitos da prática desportiva e manutenção das tradições culturais; (4) tentar aumentar os níveis motivacionais dos intervenientes para a prática desportiva (formal ou informal); (5) estimular a participação dos pais e Enc. Ed. na vida escolar dos seus educandos; (6) aumentar a proximidade e sinergias entre a família e a escola; (7) aumento de vínculos entre professores, alunos e pais / Enc. Ed.

a) Planeamento da atividade

Após algumas controvérsias que existiram ao longo deste período ao nível da realização deste evento, decidimos que o evento seria no dia 29/04/2017 numa quarta feira (pela manhã), com atividades distintas daquelas que tinham sido pensadas inicialmente (assumindo que poderíamos cativar mais o público alvo com alteração do

programa). Esta desenrolou-se quase no final do período letivo em que os professores do 3º Ciclo da EB23DEBC já teriam realizado os seus testes e seria mais fácil solicitar uma dispensa das aulas para a realização da atividade (esperando que houvesse um maior número de participantes docentes – essencialmente daqueles que estavam a efetuar a dispensa). Verificamos posteriormente que isto não viria a se concretizar visto que tínhamos apenas dois Enc. Ed. a informarem que participariam na atividade, mas nenhum docente se mostrou recetivo a comparecer na atividade.

Para que pudéssemos dar seguimento à criação do evento e partindo do pressuposto que a nossa intenção seria termos alunos que intervissem na realização da atividade, optamos por dividir tarefas entre os elementos da turma. A atividade consistiria, primeiramente, em realizar dois pequenos torneios referentes às modalidades de futebol e voleibol para que, após este torneio, os alunos, E.E. e professores tivessem a possibilidade de participar num momento de lazer, podendo disfrutar do acesso às piscinas destas instalações, oferecido pela Frente Mar (Gestão e Exploração de Espaços Públicos e Estacionamentos Públicos Urbanos do Funchal, E.M.). A este momento de lazer juntaríamos um lanche que seria organizado pelos alunos.

Neste sentido, a turma do 3º ciclo ficou distribuída por 6 grupos com a principal função de realizarem a organização das atividades referentes à modalidade de futebol. A distribuição das funções foi realizada consoante as tarefas estipuladas (Anexo L):

Todas as datas de entrega dos documentos foram estipuladas contabilizando já algum possível atraso/incumprimento de horários, de modo a que, mesmo entregando em datas posteriores às informadas, o desenrolar da atividade não seria comprometido.

Importante referir que todo o material necessário à prática das atividades (cones, coletes, bolas, impressão de documentos, etc.) seria da inteira responsabilidade dos docentes responsáveis pela organização do evento.

b) Realização

Esta atividade tinha como principais destinatários os alunos das turmas do núcleo de estágio da EB23DEBC, todos os Enc. Ed. e Professores das Turmas em questão e da respetiva instituição de ensino;

Para que pudéssemos “assegurar” a possibilidade de comparência de todos os intervenientes, nesta atividade, teve de ser realizado a divulgação da mesma com todos os dados do evento de modo a que tivéssemos a mínima chance de atingir os nossos objetivos.

Neste sentido, a divulgação foi realizada da seguinte forma: (1) Enc. Ed. - por escrito, através de convite entregue aos alunos; (2) professores - por escrito, através de correio eletrónico; (3) alunos – durante as aulas que antecederam a atividade.

A atividade foi realizada no turno da manhã onde teve início às 08h15, com a concentração dos participantes que não possuíam transporte no pátio da escola, de modo a que, acompanhados pelo professor, pudessem se deslocar através de transporte público até o local onde iria ser realizada a atividade, sendo que o término da atividade ocorreu às 13:00. Todos os restantes alunos foram ter ao local onde se realizou a atividade.

Tal como referimos anteriormente, para este evento tivemos apenas a realização de duas atividades desportivas em que a modalidade de futebol foi composta por um total de cinco equipas em que cada equipa apenas poderia ter um total de quatro elementos cada. Para cada equipa era definido um capitão (que ficasse responsável por orientar a sua equipa e pela comunicação com a organização) e um árbitro (que seria aquele elemento que iria apitar os jogos (sempre que necessário) desde que a sua equipa não estivesse em jogo). Cada jogo tinha um período de 15' e haveria sempre um período de 5' para que houvesse tempo do capitão visualizar qual seria o jogo seguinte e realizar as trocas necessárias. Teríamos um total de dois campos de futebol, identificados como Campo 1 (criado com sinalizadores azuis) e Campo 2 (criado com sinalizadores verdes). As balizas eram formadas por dois cones presos à relva por dois ganchos, em que para ser golo a bola não poderia ultrapassar a cabeça do GR (com esta condicionante esperamos evitar que houvesse alunos a enviar a bola para muito longe do terreno de jogo).

Para a modalidade de voleibol houve um total de quatro equipas em que cada equipa apenas poderia ter um total de quatro elementos cada. Para cada equipa era definido um capitão (que ficasse responsável por orientar a sua equipa e pela comunicação com a organização) e um árbitro (que seria aquele elemento que iria apitar os jogos (sempre que necessário) desde que a sua equipa não estivesse em jogo). Cada jogo tinha um período de 10' e haveria sempre um período de 5' para que houvesse tempo do capitão visualizar qual seria o jogo seguinte e realizar as trocas necessárias. Teríamos um total de dois campos (tal como no Futebol) identificados como Campo 1 (criado com sinalizadores laranja) e Campo 2 (criado com sinalizadores vermelhos). Tendo em conta a limitação do material estes campos tiveram que ser colocados um ao lado do outro dando pouco espaço entre eles.

c) Estratégias

Para que pudéssemos reduzir os custos financeiros ao qual está ligada toda esta atividade ao nível do lanche, procuramos solicitar junto dos alunos e Enc. Ed. a colaboração de todos os elementos para que cada um levasse algum tipo de alimento (bolachas, água, sumo, fruta, etc.).

Tendo em conta as possibilidades (essencialmente financeiras) de cada elemento da turma, procedemos, junto das turmas, à criação de um comunicado/informação sobre o lanche que iria ser realizado. Tudo isto fez com que fosse possível termos uma mesa mais composta e com alguma variedade de produtos. Houve ainda a contribuição dos docentes estagiários com a oferta de ingredientes necessários para a criação dois bolos feitos por funcionárias da EB23DEBC.

Para que pudéssemos atingir os nossos objetivos (criar o evento em que os alunos participassem na atividade) houve a necessidade de dividir algumas tarefas pelos alunos tais como:

- Criação de uma ficha de inscrição para a modalidade de futebol (deveria conter nome da equipa/árbitro para apitar/Capitão de equipa) – entrega até dia 17/03/2017 (Anexo M);

- Criação de uma ficha de registo de alimentos a levar para a atividade, bem o que cada aluno levava de alimentos para a atividade - entrega até dia 17/03/2017 (Anexo N);

- Criação de um regulamento para a modalidade de futebol (deveria conter o tempo de jogo / pontuação / desempate final (classificação) / material adequado / todas as restantes informações que os alunos achassem pertinentes colocar) - entrega até dia 17/03/2017;

- Criação de um documento para convidar os Enc. Ed. para a atividade em conjunto com o Prof. de Português (interdisciplinaridade) - entrega até dia 17/03/2017 (Anexo O);

- Criação de uma ficha de registo para cada jogo - entrega até dia 20/03/2017 (Anexo P);

- Criação de uma ficha para saber quem não tem transporte para o local do evento (Lido) - entrega até dia 20/03/2017 (Anexo R);

O contato com as instituições responsáveis ficou ao encargo dos professores estagiários de modo que conseguirmos a aquisição dos materiais das modalidades de futebol e voleibol, bem como a autorização para utilizar os espaços essenciais à realização da atividade no Lido (Jardins do Lido).

d) Controlo e Avaliação

“Tal como em todos os outros planeamentos elaborados sobre o processo de ensino e aprendizagem, também o plano de aula, após a sua concretização, era alvo de análise” Moreira, (2012). O contexto aqui abordado vai um pouco além de um plano de aula, visto que estamos a fazer referência à organização de um evento, mas, tal como o plano de aula, merece ser refletido de modo a que consigamos perceber o que deveria ter sido feito diferente para que num futuro evitemos os mesmos erros.

Como já foi referido anteriormente, o objetivo principal desta linha programática seria conseguirmos colocar num convívio único todos os elementos responsáveis pelo processo educativo dos alunos (alunos, professores e Enc. Ed.) de modo a que pudessemos melhorar as relações entre Enc. Ed. - professores; professores - alunos; Enc. Ed. - alunos; alunos - alunos.

Para que pudessemos realizar a atividade tínhamos que conseguir orientar um conjunto de situações para que fosse possível integrar na atividade todos os intervenientes que pretendíamos. Neste sentido, começamos a tentar coordenar todas estas condicionantes para que a atividade fosse realizada a 03/12/2016 contendo um programa com atividades de zumba, nutrição e orientação (organizadas na Quinta de São Roque), todas elas programadas não só para os alunos e professores da escola, mas também para os Enc. Ed. das turmas do 3º Ciclos que eram lecionadas pelos docentes estagiários e que quisessem participar. Contudo, apesar de termos cerca de 90% dos elementos da turma disponíveis para a participação na atividade, apenas possuíamos cerca de 5% dos Enc. Ed. (valor alusivo à soma destes agentes que responderam positivamente ao documento referente à participação na atividade) a participarem nesta atividade, pelo que optamos por remarcar a atividade já que não ia ao encontro dos valores esperados pelos docentes organizadores da atividade.

Tendo em conta que estávamos no final do 1º período escolar, e acreditando que, devido ao facto de estarmos próximos de uma época festiva (Natal), poderíamos correr o risco de termos ainda um número menor de participantes (docentes e Enc. Ed.), optamos por enviar um comunicado para os responsáveis pelos educandos informando que a atividade seria remarcada para a primeira semana de janeiro e optamos por dar alguma flexibilidade aos Enc. Ed. de modo a que cada um informasse a possibilidade de participação dentro dessa primeira semana e qual o horário que poderia comparecer. Mesmo assim, tivemos igualmente pouco mais de 5% de Enc. Ed. a responderem positivamente.

Foi devido a estas complicações e ao facto de, em janeiro, fevereiro e março serem meses com cargas de trabalho superiores (Ações científico pedagógicas individual e coletiva), que optamos por voltar a remarcar a atividade em datas posteriores aos eventos referidos anteriormente.

Rapidamente verificamos que não seríamos capazes de atingir os objetivos pretendidos (para esta linha programática e para os objetivos do docente), tendo em conta a pouca adesão que existiu para estas atividades, por parte dos professores e Enc. Ed. Este aspeto pode advir do facto de os Enc. Ed. (e professores) possuírem horários que impossibilitem a sua participação. Contudo, isto não passa de uma mera hipótese/possibilidade não sendo possível referir concretamente se a pouca adesão ao longo das três tentativas realizadas proveio da disponibilidade horaria. O nosso objetivo centrou-se sempre em esgotar primeiramente as possibilidades todas antes de passarmos a uma nova definição de objetivos. Partindo deste principio, marcamos a atividade nas duas primeiras vezes para um fim de semana pela tarde, pois à partida será um horário que haveria maior disponibilidade e, por último, marcamos durante um dia de semana abrangendo o horário de almoço para que os Enc. Ed. pudessem ir, nem que fosse perto da hora do almoço.

Tendo em conta as respostas negativas a estas três tentativas, optamos então por centralizar o nosso objetivo na aproximação inter e intra-turmas. Já que não seríamos capazes de cumprir com o que estava destinado como objetivo inicial e principal, decidimos que seria um aspeto positivo melhorar a relação entre os elementos da turma. Foi visível que ao longo da atividade todos os alunos estiveram empenhados não só na prática desportiva, mas também nos aspetos organizacionais (montagem dos campos; agilização do torneio; montagem do lanche;). Um aspeto importante de referir e ao mesmo tempo gratificante, corresponde ao facto de alguns alunos informarem os docentes estagiários que fazia falta realizar mais atividades deste género (referindo que gostariam de repetir), até porque existiu alunos que nunca tinham tido oportunidade de estar com os colegas neste contexto.

Do ponto de vista da cooperação e relacionamento entre os alunos da turma e entre alunos da outra turma, verificamos que existiu alguma cumplicidade entre estes agentes. Posto isto, e tendo por base o objetivo pré-definido para a atividade, podemos afirmar que esta atividade teve o sucesso que pretendíamos. Obviamente que não obtivemos 100% de sucesso já que verificamos que há sempre elementos que possuem afinidade por certos colegas de turma tornando difícil a sua separação, mas, em nosso entender, este aspeto é

completamente normal, uma vez que cada ser humano é diferente do outro, ou seja, não podemos esperar que todos os alunos tenham o mesmo à vontade/capacidade ou facilidade de relacionamento com todos os elementos. Cabe então ao docente identificar estes alunos com “limitações” nestes aspetos e arranjar estratégias para o desenvolvimento do aluno (neste caso no desenvolvimento da sua capacidade de se relacionar com os companheiros).

6. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

6.1. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

6.1.1. Enquadramento da Atividade

Todos os momentos de partilha de informação, debate de problemáticas diretamente relacionadas com a motivação dos alunos da escola são, em nosso entender, benéficos para evitar a estagnação nas intervenções dos docentes (relativamente a este caso, docentes de EF).

Para que o processo pedagógico seja rentável, é necessário que os alunos consolidem a compreensão das atividades desportivas (Almada, 2008). Isto faz com haja uma importância suplementar na compreensão do produto, de modo a que possamos ajustá-los aos utilizadores desse produto.

A tomada de consciência e compreensão das situações de aprendizagem é crítica na tomada de decisão dos alunos numa determinada atividade desportiva. Foi com este propósito que Bunker e Thorpe desenvolveram o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) onde “pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica do jogo” (Graça e Mesquita, 2007).

Focando a nossa análise nos JDC-I, e centrando a nossa atenção na abordagem táctica ao jogo, onde este “modelo propõe o ensino a partir de problemas tácticos em contexto de jogo” destacando a tomada de consciência como elemento base para o desempenho motor, é possível afirmar que, de modo geral, o TGfU segue um estilo de ensino de descoberta guiada, colocando o aluno em situações de jogo onde existe uma grande diversidade de problemas tácticos que o levarão a “procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções (...)” (Costa et. al., 2010). Nesta perspectiva, segundo Graça (2007) cit. Costa et. al. (2010), o objetivo do professor deverá ser encaminhar o aluno à resolução de problemas e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre as diferentes situações que o jogo coloca.

Em Portugal, os JDC-I têm uma grande expressão no currículo da EF nas escolas. Entendemos que estes podem ser divertidos, educativos, desafiadores, bem como contribuir de forma positiva para a autoestima e a saúde dos nossos alunos. Contudo, vários autores têm admitido que a forma tradicional como os jogos tem sido ensinado é problemática (Graça, & Mesquita 2015; Pereira, Jardim, Carvalho, Gouveia, 2014). Muitos professores de EF ensinam as ações técnicas e as ações tácticas dos jogos, mas têm

problemas na ligação dessas componentes. Isto significa que os skills (passe, recepção, condução de bola e remate) têm sido ensinados usualmente de forma isolada, fora do contexto tático do jogo. A forma repetitiva, descontextualizada e sem significado aparente para o aluno que tem caracterizado a metodologia tradicional adotada no ensino dos JDC-I, poderá estar na base na falta de motivação dos alunos para a EF em contexto escolar.

Neste sentido, é urgente desenvolver investigação sobre a efetividade da organização de Unidades de Ensino de JDC-I segundo uma abordagem tática ao jogo em contexto escolar. O presente estudo teve por objetivos os seguintes: (1) apresentar um estudo quasi-experimental em contexto escolar para aferir a eficácia de uma abordagem tática ao ensino dos JDC-I no TEM 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, e (2) apresentar os resultados da fiabilidade da equipa de avaliação num estudo piloto.

Conseguimos identificar que esta ação científico-pedagógica individual tem uma expressividade que é direcionada, essencialmente ao grupo de EF da EB23DEBC, onde o principal objetivo se centra na apresentação aos docentes que quisessem comparecer na ação, de uma intervenção que tinha sido realizada a turmas do 3º Ciclo ao longo de todo o primeiro período escolar, onde realizamos uma intervenção centrada à abordagem tática ao jogo, contrariamente aos outros dois grupos que a sua abordagem foi centrada essencialmente em situações mais tradicionais/usuais do ensino das modalidades referentes aos JDC-I. A elaboração de um artigo acerca do tema que foi apresentado aos professores foi também uma parte constituinte deste processo, bem como a conceção de um poster (Anexo R) que foi apresentado no Seminário “Desporto e Ciência”.

6.1.2. Planeamento

De modo a que pudéssemos efetuar a divulgação da ação científico-pedagógica individual, realizada a 25/01/2017, foi colocado um cartaz na sala dos professores, bem como na porta de entrada do andar das salas 200. Além da colocação deste documento na escola, foi, não só, enviado um email (por duas vezes) a todos os docentes do departamento de EF, mas também realizamos um convite presencial nos dias que antecederam à ação.

A intervenção realizada teve a duração do 1º período letivo. Foram realizadas 18 contactos com a UD de JDC-I. A UD do Grupo Experimental (GE) foi planeada de acordo

com o modelo de ensino “Teaching Games for Understanding” (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005). Para o efeito foram lecionados os conteúdos de ensino tendo em conta objetivos do PNEF nas duas matérias de ensino: o Futebol 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, incidimos o nosso trabalho nos seguintes conteúdos transversais: (1) manter a posse da 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, trabalhamos os seguintes conteúdos transversais: (1) defender o espaço, (2) defender o alvo; e (3) ganhar a posse de bola (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013)

Para o caso das turmas do Grupo de Controlo (GC), os alunos mantiveram a prática usual do ensino do jogo, conduzida por professores com experiência de ensino. A organização dos conteúdos de lecionação respeitou a lógica dos blocos de matéria: um primeiro bloco composto por 9 horas dedicado ao ensino do Futebol, seguindo-se o um segundo bloco para o Basquetebol. Foram realizadas observações diretas pelo investigador responsável a 10 aulas do GC para identificar e caracterizar a prática usual utilizadas pelos professores responsáveis.

A amostra deste estudo quasi-experimental foi constituída por quatro turmas do 3º Ciclo na EB23DEBC numa área urbana da Região Autónoma da Madeira, sendo que duas turmas pertenceram ao GE e as outras duas ao GC.

Todas as turmas envolvidas tiveram uma experiência passada similar ao nível da disciplina de EF, na mesma escola. O GE foi submetido a uma abordagem tática dos JDC-I, enquanto o GC manteve uma abordagem usual ao ensino do jogo por professores da escola.

As autorizações para a recolha da informação, por questionário e vídeo foram obtidos junto dos professores responsáveis de cada turma, assim como a todos os alunos integrados na pesquisa. Todos os participantes foram informados de que o seu envolvimento era voluntário, e que eram livres de se retirar a qualquer momento. Os protocolos do estudo foram aprovados pela Comissão Científica do Departamento de EF e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal.

6.1.3. Realização

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 rematar à baliza 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 receção da bola (controlo 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, são contabilizadas todas as ações apropriadas e inapropriadas em que o aluno apoia o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição livre de marcação, por forma a receber a bola (Mitchel et al., 2013)

A avaliação do TEM foi realizada através da observação direta dos níveis de atividade física, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siedentop et al., 2004). Nos dois grupos, o experimental e o de controlo, em intervalos de 120 segundos, todos os alunos serão observados diretamente 75 vezes.

A observação foi realizada num *scan* rápido do observador. O registo foi efetuado de forma dicotómica: sim-ou-não.

Cada período de observação foi composto por 15 *snapshots* a cada aluno, num total de 5. Se os alunos estiverem deitados, sentados ou em pé parados no momento da observação, é considerado um período sedentário (não=0). Se os alunos estiverem

integrados numa atividade em que requeira dispêndio energético superior, tal como andar rápido, considera-se atividade física moderada a vigorosa (sim=1) (Siendentop et al., 2004).

Para que pudéssemos continuar com este procedimento, foi necessário a preparação da equipa de campo para as avaliações da performance em jogo. Esta equipa foi constituída pelo orientador do estudo que reuniu os elementos necessários.

Foi então constituída uma equipa de observadores com *experiência* no ensino dos JDC-I para a avaliação da performance em jogo.

A preparação da equipa de observadores iniciou-se com 4 sessões teórico-práticas de 2 horas cada (num total de 8h), 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. Neste estudo, foram observados 8 alunos em situação de jogo numa aula de basquetebol.

Cada aluno foi observado durante 10 min. 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 (ver Tabela 1).

Face a este resultado, o observador que registou a correlação mais baixa foi excluído da aplicação deste instrumento.

Tabela 2 - Coeficiente de correlação entre observadores – Teste GPAI

Variáveis de desempenho	Equipa de observadores								
	LO	GM	HA	CM	MP	TQ	BF	EG	HM
Envolvimento em jogo	.990	.986	.997	.995	.997	.972	.985	.973	.990
Tomada de decisão	.966	.967	.974	.958	.973	.448	.860	.917	.909
Execução dos skills	.973	.955	.954	.972	.971	.906	.820	.973	.987
Ações de suporte	.977	.931	.983	.978	.962	.924	.952	.794	.920
Performance global	.979	.951	.992	.986	.991	.871	.917	.904	.978

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

Para realizar as análises estatísticas recorreremos ao Software estatístico SPSS

(versão 23). O nível de significância será mantido em 5%.

6.1.4. Controlo e avaliação

Partindo dos princípios que foram referidos anteriormente, onde ressalvamos a importância dos momentos de partilha de informação, troca de ideias/problemáticas que estejam expressamente direcionadas e relacionadas com a motivação dos alunos, ao nível do benefício que estas possuem na evolução dos docentes e mesmo para escapar à estagnação das intervenções dos docentes, pensamos que a nossa intervenção pudesse ter algum sucesso no que diz respeito à presença “avultada” de docentes da área da EF (pelo menos da escola onde tinha sido realizada a intervenção). Contudo, isto não veio a se verificar já que não tivemos a comparência de todos os elementos do departamento de EF da EB23EDBC.

Apesar da divulgação as estratégias foram “ineficientes”, visto que dos 11 docentes que fazem parte do Grupo Disciplinar de EF, 4 não compareceram na sessão, dando-nos uma percentagem de participação de cerca de 64%.

Será difícil indicar o motivo disto ter acontecido, mas podemos lançar um conjunto de hipóteses que podem (ou não) corresponder à realidade. Uns dos motivos que pode ter influenciado a pouca adesão a esta ação científico pedagógica pode passar pela falta de interesse dos docentes para este tipo de intervenções.

Numa outra visão, e assumindo que não há desmotivação dos docentes para este tipo de intervenção, podemos ainda indicar que o facto de estarmos a apresentar um estudo, pode ser (apesar de em nossa opinião não ser considerada válida) um motivo para a pouca adesão.

No que concerne à preleção do interveniente (Prof. Estagiário), podemos referi-la como positiva, pois, apesar do largo tempo de apresentação foi visível que a atenção dos presentes superou aquilo que esperávamos (muito devido à situação prática da ação). Apesar de não poder ser considerado um indicador com grande fiabilidade para determinar que a ação foi um sucesso, é gratificante (na nossa área da docência) quando estamos realizando qualquer tipo de comunicação e sentimos que o nosso público alvo (maioritariamente) está concentrado no que estamos a transmitir.

Posto isto, acreditamos que, apesar da pouca adesão, a Ação Científico-Pedagógica Individual foi um sucesso, até mesmo pelo feedback dado pelos docentes numa fase subsequente à ação, onde tivemos informação por parte dos docentes presentes na sessão de que a comunicação foi passada com clareza.

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. 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 objetivos táticos similares (problemas táticos). O presente estudo procura acrescentar informação sobre a eficácia de uma abordagem tática ao ensino dos JDC-I no TEM e na performance em jogo.

Os resultados da preparação da equipa de observação e estudo piloto, permitiram testar a equipa de investigação na avaliação da performance em jogo através de vídeo. Os resultados alcançados permitiram confirmar valores elevados de confiabilidade entre a maioria dos elementos da equipa de campo, tendo em consideração os valores de corte de 0.70 sugeridos por Safrit (1990). Contudo, adaptações terão de ser feitas entre os observadores para o estudo principal.

6.2. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

6.2.1. Enquadramento da Atividade

A avaliação das habilidades nos JDC-I são definidas de acordo com as capacidades que os executantes têm de tomar decisões em contexto de jogo. Tal como aconteceu na atividade científico-pedagógica individual, esta ação irá centrar-se no método referente ao *Teaching Games for Understanding* (TGfU) onde se insere a abordagem tática ao jogo.

Partindo destes pressupostos, tivemos como principais objetivos (1) realizar uma demonstração da possibilidade de ensinar os JDC-I através do jogo; (2) demonstrar que é possível ensinar, de forma concomitante, o *transfer* das habilidades táticas entre as modalidades desportivas; (3) fomentar um maior interesse nas aulas aos alunos; (4) apresentar um instrumento de avaliação que possibilite uma melhor intervenção por parte dos docentes.

No documento da Organização Curricular e Programas de EF 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 ensinado é problemática (Mesquita, 2005; Mitchel et al., 2013). Ainda existe alguns professores que ensinam os *skills* (ações técnicas) e as ações táticas dos jogos, mas quando necessitam realizar uma ligação entre essas componentes, emerge uma dificuldade que torna a sua

ação mais “custosa”. Normalmente, no ensino dos jogos desportivos coletivos 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 quer dizer que, as habilidades têm sido transmitidas 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 TEM 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.

6.2.2. Planeamento

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva denominada “Avaliação diagnóstico: Propostas de Intervenção na EF” decorreu nos dias 11/04/2017 e 25/04/2017, na Sala do Senado na Universidade da Madeira, enquadrando-se no programa de atividades do EP do Mestrado nos Ensinos Básicos e Secundários em EF e como tal destinou-se a docentes dos agrupamentos 160, 260 e 620.

Uma vez escolhidas as matérias que seriam abordadas ao longo da ação, foi criado o programa da Ação que definiria a estruturação de cada grupo. Ao nosso grupo de estágio foi atribuído um módulo 5 (4ª Sessão) onde teríamos (ambos os estagiários) cerca de 1h10min para realizar a preleção.

Para que pudéssemos ter uma coerência na apresentação, optamos por organizar o nosso módulo de forma a que apresentássemos o nosso tema, que se centrava em duas abordagens distintas no ensino dos JDC-I, para que depois pudéssemos passar para os temas que envolviam a participação dos preletores. É importante referir que o processo de avaliação que foi abordado não correspondia à nota do final de cada aluno, mas sim uma avaliação centrada em como poderemos intervir em fases posteriores para que os alunos evoluam e consigam atingir os objetivos pretendidos, sendo que foi nesta ideologia que mereceu a principal atenção dos preletores convidados.

O módulo teve início com a comunicação os professores estagiários centrada no ensino dos JDC-I através de uma abordagem tática ao jogo e nas Propostas para a avaliação das habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos

Para a parte seguinte do módulo, decidimos que seria uma benéfico para a ação transmitir conteúdos / conhecimentos / experiencias através da criação de uma “mesa redonda” em que, inicialmente, cada preletor teria preparado uma pequena “apresentação” (sem qualquer recurso a tecnologias Ex: PowerPoint, vídeos, etc.), de acordo com a sua experiência, não só ao nível do desporto federado, mas também no contexto escolar, sobre os temas envolvidos (Abordagem tática ao jogo e o processo de avaliação nos JDC). Aqui cada preletor teve a possibilidade de referir a sua opinião sobre

estas temáticas por um período não superior a cinco minutos. Após estas intervenções o moderador responsável realizou um conjunto de questões onde os intervenientes tiveram de se pronunciar sobre cada questão colocada. A última parte foi destinada à intervenção do público, onde foi aberto um tempo para questões a todos os intervenientes do Módulo V desta Ação Científico Pedagógica. Existiu no final um momento de debate onde todos os participantes poderiam expor qualquer dúvida.

Contamos então com uma amostra composta por 62 estudantes (32 rapazes e 30 raparigas: idade $13.03 \pm .88$ anos) que participaram neste estudo quasi-experimental, uma vez que a escolha dos elementos por grupo não foi realizada aleatoriamente. Todos os estudantes frequentavam o 3º Ciclo da EB23DEBC.

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 EF 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 ± 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 intervenientes foram comunicados de que a sua ligação a este estudo era voluntária, sendo que eram livres de se afastar deste estudo a qualquer momento, permanecendo as suas respostas confidenciais.

6.2.3 Realização

Tendo em conta que fomos capazes de aproveitar os conteúdos da ação científico-pedagógica individual para a ação científico-pedagógica coletiva, o processo de realização será muito idêntico aquele que foi informado no tema da realização da ação científico-pedagógica individual.

Partindo deste pressuposto e tal como aconteceu no tópico anteriormente abordado, este estudo desenrolou-se durante 18 horas onde os estudantes de cada um dos GE e GC participaram numa UD de JDC-I.

A UD do GE foi planeada de acordo com o modelo de ensino “Teaching Games for Understanding” (TGfU). Os conteúdos de ensino eram definidos por objetivos ao longo

das duas matérias de ensino e foram trabalhados nas aulas em torno de problemas táticos comuns aos JDC-I.

No que diz respeito ao processo ofensivo em que o objetivo foi marcar ponto, fomos capazes de trabalhar os seguintes conteúdos transversais: (1) manter a posse de bola; (2) penetrar na defesa e atacar o alvo, e (3) transição defesa-ataque (Mitchell et al., 2013).

Por outro lado, do ponto de vista defensivo onde o objetivo foi de prevenir/evitar que a equipa adversária marque ponto, incidimos o nosso trabalho nos seguintes conteúdos transversais: (1) defender o espaço, (2) defender o alvo; e (3) ganhar a posse de bola (Mitchell et al., 2013).

As turmas do GC, mantiveram uma prática usual do ensino do jogo orientada por professores com experiência no ensino da EF em contexto escolar.

A organização dos conteúdos de lecionação foi efetuada em blocos de matéria onde o primeiro bloco foi constituído por 9 horas foi dedicado ao ensino do Futebol, seguindo-se de outras 9 horas para a lecionação do 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 E-A. 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).

Relativamente à avaliação da performance em jogo foi realizada uma avaliação através do instrumento Game Performance Assessment Instrument (GPAI; Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998) que é capaz de avaliar os comportamentos que demonstram a habilidade para resolução de problemas táticos em situação de jogo, provenientes da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (skills).

Foram contabilizadas as tentativas do aluno passar a bola a um colega de equipa livre ou finalizar no alvo quando apropriado e inapropriado, o número de ações eficientes e ineficientes, na receção da bola (controlo 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) e 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.

Toda a 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 consultada em Mitchell et al., (2013).

A avaliação do TEM foi proveniente da observação dos níveis de atividade física, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siendentop et al., 2004).

Nos dois grupos, GE e o GC, todos os alunos foram observados por 75 vezes, em intervalos de 120 segundos, em que a observação constou numa visualização rápida por parte do observador, onde foram identificados os níveis de integração na atividade por parte do aluno.

O registo foi efetuado de forma dicotómica: sim-ou-não. Cada período de observação era composto por 15 registos a cada aluno, num total de 5 vezes de observação.

Em situações que os alunos se encontrassem 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).

Tendo em conta que a preparação dos observadores já tinha sido realizada anteriormente apenas precisamos da sua colaboração para a observação dos vídeos que tinham sido recolhidos no decorrer das aulas de modo a que fizemos posteriormente a análise dos dados.

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 conduzido para quantificar a diferença de médias entre o GE e GC no

Foi realizada uma análise para que pudéssemos 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%.

6.1.4. Controlo e avaliação

Tendo em conta o tipo de Homem que se pretende formar e que a sociedade atual “precisa”, há a necessidade de ter atenção à forma como é conduzido o processo E-A do aluno.

Se pretendemos Homens com espírito crítico, facilidade de adaptação a situações adversas e com capacidade proactiva, devemos ter em conta se o melhor para alcançar estas competências será realizando transmissão direta de conhecimentos para posterior aplicação ou se será estimular ao máximo o sujeito de modo a que este consiga perceber o “funcionamento do que o rodeia” e assim ser capaz de, por ele mesmo, encontrar a solução para o obstáculo que tem pela frente.

Neste sentido, cremos que trará mais benefícios (ao nível do desenvolvimento dos alunos) a introdução nas aulas de E.F. (nomeadamente nos JDC-I) de modelos que vão ao encontro da aprendizagem dos conteúdos a partir de abordagens táticas ao jogo, ao invés de modelos ditos tradicionais/usuais.

Este modelo (abordagem tática ao jogo) poderá tornar os alunos mais hábeis para se envolverem de forma positiva em atividades desportivas, isto porque qualquer matéria de ensino abordada na escola deve ser considerada como um meio de formação do aluno.

A motivação será um aspeto importante para que os alunos sejam capazes de evoluir e compreender o que quer que seja. Neste sentido, se tivermos aulas mais motivantes, dinâmicas e que potenciem a criatividade dos alunos (em nosso entender, um exemplo disso serão as aulas que abordam o TGfU), estaremos a fomentar a exploração dos alunos possibilitando um desenvolvimento mais rico do jovem.

Uma vez que não estaremos aqui focados em aspetos técnicos, mas sim (essencialmente) ao nível da tomada de decisão dos alunos, há uma forte possibilidade de haver transfer entre matérias de ensino pertencentes aos Jogos Desportivos Coletivos.

No que concerne à preleção dos intervenientes (Prof. Estagiários), podemos referi-las como positiva, pois apesar do largo tempo de apresentação foi visível que a atenção dos presentes superou aquilo que esperávamos. A parte em que realizamos a prática da ação, levava-nos a crer (até pelo que tinha ocorrido na ação científico pedagógica individual) seria uma das partes que mais iria motivar os presentes. Foi notório que a parte prática teve muito pouca adesão fazendo com que no final, quando queríamos debater sobre os resultados e esclarecer algumas dúvidas sobre os procedimentos da parte prática,

houvesse muito pouca interação entre o público e os preletores. Apesar de não poder ser considerado um indicador com grande fiabilidade para determinar que a ação foi um sucesso, é gratificante (na nossa área da docência) quando estamos realizando qualquer tipo de comunicação e sentimos que o nosso público alvo (maioritariamente) está concentrado no que estamos a transmitir.

Apesar das dificuldades inerentes à organização e realização deste tipo de ação e tendo em conta que falamos de alunos estagiários com pouca ou nenhuma experiência em projetos com esta dimensão, acreditamos que esta ação constituiu um meio para a aquisição de competências ao nível comunicacional, reflexivo, organizacional e de partilha de informação/experiências.

Todo o trabalho que antecedeu a ação e que foi necessário para que fosse possível operacionalizar as tarefas propostas, foi importante para o processo aprendizagem dos Prof. Estagiários ao nível dos aspetos organizacionais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando na área do ensino em que a reflexão sobre as situações que ocorrem é de extrema importância para que se possa posteriormente retificar e melhorar os nossos processos, estaríamos a ir contra a natureza desta área se não apresentássemos aqui algumas considerações que nos façam pensar o que poderemos modificar no futuro.

Apesar de desgastante, o EP é uma oportunidade única para desenvolvermos e evoluirmos as nossas competências ao nível da melhor forma para atuar perante um público que está dependente de nós para evoluir. Sabemos que nem tudo correu como pretendíamos ao longo do EP, mas também temos a noção de que todos os caminhos que tiveram sentido diferente àquele que pretendíamos, serviu, certamente, para que conseguíssemos refletir e melhorar as nossas atuações posteriores.

Verificamos ao longo do EP que alguns alunos não estão motivados para a abordagem de algumas matérias de ensino, tendo em conta que houve algumas situações de falta de pontualidade recorrente, muitas vezes nos mesmos alunos.

Apesar de, não ser dependente nem do departamento de EF nem da instituição de ensino no qual realizamos o estágio, há muito pouco tempo (semanal e diário) para a prática da EF na escola. Exemplo disso, foi o que aconteceu com a turma lecionada, que teve 1485 minutos de aula no primeiro período, 1665 minutos de aula no segundo período e 450 minutos de aula (até ao final do período de estágio do professor). Isto perfaz um total de 3600 minutos de aulas de EF ao longo do ano letivo.

Segundo a WHO (2010), estes alunos do 3º Ciclo deveriam estar a realizar atividades física com intensidades moderadas a vigorosas por um período nunca inferior a 60 minutos diários. Calculando apenas pelo os dias uteis do período letivo (excluindo pausas letivas e feriados) até à data do final do nosso EP, cada aluno deveria estar a realizar um total de 8460 minutos neste período letivo. Isto significa que (de modo geral) cada aluno está a realizar na escola entre 40% a 45% daquele que deveria ser realizado.

Ainda não terminando esta contabilização, de acordo com o Regulamento Interno (2013) da escola ao abrigo do artigo 128.º: Direitos dos Alunos / Formandos no ponto 3c) o aluno tem o direito de “sair, após as aulas de educação física (de 45 e 90 minutos), 10 a 20 minutos mais cedo, respetivamente”. Seguindo à risca este artigo, cada aluno da turma teria anualmente apenas 2800 minutos de aulas de EF. Referindo os alunos que não realizam qualquer atividade regular fora ou dentro da escola (uma vez que são os mais

preocupantes nesta situação), cada aluno está a realizar na escola apenas entre 33% do tempo que realmente deveria realizar ao longo do ano letivo, segundo WHO (2010).

Tendo em conta que estamos a realizar uma análise global da situação, será importante referir que não estamos contabilizando aqui as aulas que, devido a condições climatéricas, teriam de ser dadas em espaços fechados (em alguns casos, possivelmente, utilizando apresentação de matéria teórica), faltas, atrasos de alguns alunos. Caso conseguíssemos ser mais minuciosos nesta análise, acreditamos que os valores decresceriam.

Referindo o caso específico da nossa turma, em que 33% dos constituintes da turma não praticam qualquer desporto federado, significa que estes alunos apenas têm as atividades físicas regulares que são realizadas na escola (aula de EF), demonstrando que cada um destes alunos está em défice de atividade física regular com intensidade moderada a vigorosa de 55% a 60%.

Sabemos que, nestas faixas etárias (10 – 14 anos aproximadamente), os alunos aproveitam os intervalos de forma diferente que os alunos com idades superiores. “Aos 10 anos, futebol é um factor de socialização determinante e, por vezes, em certos contextos, os que não jogam futebol nos intervalos das aulas são desprezados” (Machado, 2015), o que demonstra a importância da atividade física até no contexto social. Queremos referir com isto, que o aluno até pode ter uma atividade muito ativa no período de intervalo, até pode ter atividades desportivas fora da escola (e mais do que uma) e, sendo assim, até provavelmente poderá atingir o valor mínimo diário para o tempo de realização de atividade física moderada a vigorosa. Porém, levanta-se a questão de quem não tem a mesma disponibilidade motora, quem não tem possibilidades de realizar atividades extra, quem não quer realizar atividades extra, será que alcança os valores mínimos? Acreditamos que não.

Sendo assim, julgamos conseguir demonstrar que há realmente uma lacuna ao nível do tempo de EF nas escolas, bem como a importância (essencialmente para os alunos) de aumentar o número e tempo de EF nas escolas.

Não tendo conhecimento dos conceitos dos restantes núcleos de estágio, poderemos demonstrar uma ideia um pouco peculiar no que diz respeito ao nosso processo de E-A (essencialmente ao nível das escolhas das matérias que selecionamos para o ano letivo) quando referimos o que alteraríamos, caso tivéssemos, uma nova oportunidade para lecionar.

Um aspeto que, para nós seria alterado, consistiria à hierarquia de prioridades referida no ponto “a) Planeamento anual” da prática letiva, ou seja, no nosso entender, a motivação dos jovens para a seleção das matérias a lecionar poderia ter estado num patamar hierárquico superior. Isto porque damos muita importância ao facto dos alunos estarem motivados para realizar determinadas tarefas, sabendo que, se assim for, as atuações e resultados serão mais benéficos para os alunos e para o professor. Também sabemos que ao dar liberdade de escolha aos alunos sobre as matérias, provavelmente não decidiriam por matérias que saíssem da sua zona de conforto o que poderia ser uma condicionante para a atuação do professor e conseqüentemente evolução do aluno. Daí que este patamar hierárquico, em nosso entender, não deveria estar no topo, sendo que continuaríamos a dar maior importância aos objetivos que estão enquadrados no PNEF (pois não faz sentido a nossa área possuir um conjunto de linhas orientadoras da nossa atuação e nem a aproveitarmos), seguido das preferências dos alunos para as matérias a abordar (motivação). Tendo isto por base, escolheríamos as matérias a lecionar em concordância com os objetivos do grupo disciplinar e selecionaríamos as competências essenciais de desenvolvimento para cada matéria de ensino.

Um aspeto deveras importante para todo o processo E-A seria fornecer ao aluno um conjunto de situações que fossem constantemente diferentes das que habitualmente costuma ter. Porém, ao indicarmos que “(...) a variação das condições de prática favorece o processo de aprendizagem” (Godinho, 2007), poderemos mostrar-nos um pouco contraditórios ao referir que é importante a variabilidade, mas, no entanto, referimos que por vezes usamos (sempre que necessário) somente um exercício. Contudo, tendo em conta o tempo útil que muitas vezes possuíamos, e apesar de haver somente um exercício, eram colocadas condicionantes que levassem os alunos a um desenvolvimento da plasticidade e, esperávamos nós, a uma melhor adaptação às situações adversas que iria ter em fases seguintes.

Na sequência do que foi referido, e tendo em conta a prática realizada ao longo do ano letivo, verificámos que existem três pontos que são importantes manipular para que se consiga atingir os objetivos pretendidos (1) número de elementos da turma e por exercício; (2) espaço total que teremos para o exercício bem como os espaços “parciais” no qual poderemos montar os exercícios (ex. criação de compartimentos para montagem de estações); (3) tempo de aula e de cada exercício implementado. Tendo isto em conta, tivemos no decorrer do ano letivo de gerir muito bem estes três pontos para que se pudéssemos atingir os nossos objetivos. Isto ocorreu, pois, tivemos uma turma constituída

por muitos elementos (24) normalmente em espaços pequenos (1/3 de campo em algumas das situações do exterior e ginásio com dimensões reduzidas). A gestão da aula, deve ser então efetuada de forma correta e denota-se novamente a importância de todo o planeamento que deve existir ao longo do processo E-A.

Um dos aspetos com o qual tivemos algum cuidado em implementar consistiu na avaliação que era realizada aos alunos. Toda esta avaliação foi realizada partindo do pressuposto que, com aquela forma de avaliação do processo E-A seríamos os mais justos possíveis com os alunos. Aqui, foi possível verificar que, tal como refere Fernandes (2003), é muito importante os professores terem conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos que irão abordar, sobre a didática específica que irão ensinar, sobre os diversos conteúdos que englobam a essência pedagógica.

No decorrer do relatório foi referido que a probabilidade de evolução de quem obteve maior tempo de aula poderá / deverá ser superior comparativamente com um aluno que não teve a totalidade tempo de aula. Contudo não podemos considerar este aspeto de forma tão linear uma vez que toda esta evolução irá depender de um conjunto de fatores. Vejamos o exemplo de um aluno que falte a três ou quatro aulas num período escolar, mas que nas aulas que comparece está mais comprometido com a tarefa. Este aluno poderá ter (certamente) mais probabilidades de evolução que um aluno que veio a todas as aulas, mas a sua motivação e comprometimento com a tarefa é pouco ou nenhum.

8. SUGESTÕES E PROPOSTAS FUTURAS

Tendo em conta a experiência que nos foi possibilitada ao longo deste ano letivo, e partindo do pressuposto de que a escola possui características específicas, focaremos alguns aspetos que consideramos auxiliar num futuro a um melhor funcionamento da instituição educativa e, em particular, o departamento de EF.

Neste sentido, tendo em conta o número de registos dos anos anteriores relativos aos alunos, acreditamos que a criação de um dossier interno na escola seria importante. A verdade é que há imensa comunicação entre os professores que levam a um conhecimento mais aprofundado sobre a turma, mas em situações em que o professor anterior já não se encontra na escola, ficamos limitados no contato direto com o docente do ano transato pelo que, com a criação deste dossier poderemos ter ideia do que foi lecionado, níveis dos alunos, etc.

Foi notório alguma dificuldade quando possuíamos aulas no campo, devido a abertura tardia da arrecadação onde se encontravam os materiais. Neste sentido, solicitamos que o sistema de abertura funcione como o funcionamento do Ginásio, em que a chave se encontra na sala dos professores e quando um docente necessita do ginásio sabe em que sitio se encontra a chave sendo só uma questão de a ir buscar e utilizar a instalação pretendida. Se houvesse este funcionamento para a arrecadação dos materiais, poderia rentabilizar o tempo de aula.

No que diz respeito às atividades realizadas ao longo do EP e tendo em conta que houve uma grande aceitação por parte de todos os agentes inerentes a este processo (principalmente dos alunos), acreditamos que as atividades (internas e extensão curricular) sejam realizadas, sempre que possível, num espaço exterior à escola. Provavelmente por passarem demasiado tempo na escola, verificamos uma maior disponibilidade e prontidão para a realização das atividades quando estas são efetuadas em espaços externos à escola.

9. BIBLIOGRAFIA

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - Estratégia de operacionalização - A Sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planear: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Lisboa: Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica.
- Atletismo, F. P. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Barbosa, C. (2013). *Análise das diferenças de acções de jogo de cooperação em voleibol entre grupos de nível e mistos*. Lisboa, Portugal.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: FMH.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - Projeto Taxonómico*. Lisboa: FMH.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista da Educação Física*, 2, pp. 21-31.

-
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical Education*, 10, pp. 9 - 16.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, pp. 219 - 241.
- Cardoso, G., & Figueiredo, W. (Jan-Jun de 2013). Universidade e sociedade: o papel do professor na (re)construção do conhecimento. *Revista Intersaberes*, 8, pp. 36-49.
- Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (Maio de 2011). O ato de planejar e a importância do planejamento na organização do profissional de Educação Física. *EFDeportes.com, Revista Digital.*, 156. Obtido de <http://www.efdeportes.com/efd156/o-ato-de-planejar-na-educacao-fisica.htm>
- Cavaco, M. (29 de Fevereiro de 1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 121 - 139.
- Cibotto, R. (26 a 29 de Outubro de 2010). A importância do planejamento de reuniões virtuais para o desenvolvimento distribuído de software. *V EPCT - Encontro de Produção Científica e Tecnológica*.
- Clemente, F. M. (Abril/Junho de 2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Bras. Ciênc. Esporte*, 36, pp. 587-601.
- Costa, A., & Baeza, J. (2005). Conhecer o Aluno: Condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, pp. 1-11.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Palestra*, 10, 69-77.

-
- Datrino, R., Datrino, I., & Meireles, P. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação, 13*, pp. 27-44.
- Depresbiteris, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma propositura inovadora*. São Paulo: EPU.
- Depresbiteris, L., & Tavares, M. (2010). *Avaliação da Aprendizagem: um guia prático in Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.
- EB23DEBC. (2013). *Regulamento Interno*. São Roque. Obtido em 23 de Agosto de 2016, de http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7rS_1gQO5L8%3d&tabid=5147&mid=9516
- EB23DEBC. (2014). *Projeto Educativo de Escolar*. São Roque. Obtido em 23 de Agosto de 2016, de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LLCBI7g7Q-w%3d&tabid=5147&mid=9516>
- Educação, M. d. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (PNEF) - 3º Ciclo*.
- Felix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: Universidade da Madeira (UMa).
- Fernades, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Minho: Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação - no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Fernandes, M. (2013). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: Universidade da Madeira (UMa).
- Fernando, C. (2015). *Seminário desporto e ciência - Pedagogia do Desporto*. Funchal.

-
- Fialho, N., & Fernandes, D. (mai./ago. de 2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3, pp. 168-191.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*.
- Freitas, B. (2014). *Relatório - Prática de Estágio. Associação Desportiva da Camacha - Escalão de iniciados*. Funchal: Universidade da Madeira (UMa).
- Godinho, M. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: Edições FHM .
- Gonçalves, C. (2013). *Dossier de estágio de educação física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), pp. 401-421.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física (Reajustamento)*.
- Junior, N. (2012). *O olhar docente para a educação física contemporânea: concepções e práticas pedagógicas*. Campinas.
- Lacerda, T., & Gonçalves, E. (s/d). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa Ciencia do Desporto*, pp. 105-114.
- Lança, R. (2011). *Como formar equipas de elevado desempenho*. Lisboa: Escola Editora.
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). *Pedagogia do Desporto*. Funchal: Apontamentos das aulas.

-
- Machado, M. (2015). *Adolescentes*. Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS).
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. (U. L. Desporto, Ed.) Lisboa: Relatório de Estágio da cadeira de Seminário apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Martins, M. (2012). *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica: INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *exedra*, 6.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino - formação em jogos desportivos colectivos*. Livros Horizonte.
- Mitchel, A., & Griffin, L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moreira, M. (2012). Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física. *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica 2,3 Martim de Freitas junto da turma C do 9º ano no ano letivo 2011/2012*.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education - First Online Edition, 2008*. Pearson Education.
- Muller, H., & Ritzdorf, W. (s/d). *Corre! Salta! Lança! - O Guia da IAAF para ensinar Atletismo*.

-
- Oslin, L., Mitchel, A., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231 - 243.
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer*. Lisboa: LIDEL - edições técnicas, lda.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista de Educação Física / UEM*, 21, pp. 147-160.
- Pereira, P. (2012). *Processos psico-pedagógicos da aprendizagem (Na educação física)*. Loures: LUSOCIÊNCIA - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2005/2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3, pp. 5-24.
- Pires, G. (2007). *Agôn Gestão do Desporto. O Jogo de Zeus*. Porto: Porto Editora.
- Prudente, J. (2006). Tese de Doutoramento . *Análise da Performance táctico-técnica no Andebol de Alto Nível. Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial*. Portugal - Madeira.
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J. A., Lima, L. C., Santos, M. P., Silva, M., . . . Castro, R. V. (1996). O 5º ano das licenciaturas em ensino algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 165 - 175.
- Ramos, E. d., & Viana, H. B. (Jul/Dez de 2008). A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes. *Movimento & Percepção*, 9, pp. 190 - 199. Obtido em Fevereiro de 2017
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Romão, P., & Pais, S. (2007). *Educação Física 10/11/12*. Porto : Porto Editora.

-
- Rosado, A. (s/d). Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Obtido em 15 de Maio de 2017, de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Saviani, D. (8 de Março de 2012). O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. *Palestra UENP Cornélio Procópio*.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Silva, M. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: Conceções de professores. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 321 - 344.
- Silva, M., Alcântara, A., Liberali, R., Netto, M., & Mutarelli, M. (2012). A importância da dança nas aulas de Educação Física - Revisão Sistimática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11, pp. 38-54.
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a Jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Teruya, T., Gomes, I., Luz, M., & Carvalho, A. (s/d). *As contribuições de John Lock no pensamento educacional contemporâneo*.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* n.º 38, 1.ª série, p. 1320-1328. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, *Diário da República* - 1.ª série - n.º 23, p.659 - 669

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO REFERENTE ÀS LINHAS PROGRAMÁTICAS

**UMA /Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário - Estágio Pedagógico (2016/2017)
"Linhas Programáticas das ATIVIDADES E AVALIAÇÃO"**

1- Prática Letiva					
1.1- Gestão do Processo Ensino/Aprendizagem na turma do 3ºciclo/secundário e na do 2ºciclo	(a)				
1.1.1- Planeamento		80%	55%	11 Val	
1.1.2- Realização					
1.1.3- Controle e Avaliação					
1.2- Assistência a Aulas					
1.2.1- Estº a Estºs	(b)	20%	7.5%	1.5 Val	
1.2.2- Estº a Prof. Or. da Escola					
>>> Prof. Or. da Escº a Estº		0%			
>>> Prof. Or. da UMA a Estº		0%			
2- Atividades de Interv. na Comunidade Escolar	(c)				
3- Atividades de Integração no Meio					
3.1- Atividades no âmbito da Direção de Turma					
> Caract. da Turma		40%	12,5%	2,5 Val	
3.2- Ação de Extensão Curricular	(d)	80%			
4- Atividades de natureza Científico-Pedagógica					
4.1- Coletiva	(e)	50%	25%	5 Val	
4.2- Individual	(f)	50%			

(a) - 1- Lecionação de uma turma do 3ºciclo/secundário, supervisionada pelos Orientadores da Universidade e da Escola, em turmas atribuídas a este. 2- Lecionação partilhada, entre todos os estagiários, de uma turma do 2ºciclo, supervisionada pelo Orientador da Universidade e por um Orientador da Escola titular dessa turma.

(b) -1- 20 observações (3ºciclo/secundário), por ano, a colegas diferentes (sensivelmente o mesmo número de vezes a cada um) com expressão num relatório crítico. 2- Pelo menos duas observações à turma do 2º ciclo, antes de cada "bloco" de aulas lecionadas pelo estagiário

(c) - Participação ativa em atividades organizadas e enquadradas pela Escola, que ultrapassem o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de Educação Física.

(d) - Com expressão, no mínimo, a nível da turma em que exerce a sua atividade de prática pedagógica. Além dos alunos em causa, e de outras eventuais Pessoas ou Entidades, deverão estar envolvidos nesta atividade, também, os Professores e os Encarregados de Educação da respetiva Turma.

(e) - Com expressão pública, no âmbito mínimo da Escola do respetivo Núcleo de Estágio, mais os Professores Orientadores e Alunos Estagiários dos restantes Núcleos, sob a forma de Colóquio, Seminário, Conferência ou Simpósio;
- Com apresentação prévia de documento escrito onde estejam claros os contributos de cada Estagiário ao nível dos Conteúdos do Tema em questão;
- Com o Tempo Mínimo de exposição Oral do Tema, por parte do Grupo de Alunos Estagiários, de 10 minutos X o número de elementos do Núcleo de Estágio.

(f) - Com expressão a nível do Grupo de Educação Física da Escola onde realiza a prática pedagógica e a duração de 30 a 45 minutos. Tendo ainda de ser apresentado um Poster e respetivo artigo (com o essencial dos conteúdos abordados) num Seminário a organizar pelo DEFD-CCCS.

>Qualquer Atividade COLETIVA terá que ter bem IDENTIFICADOS e PARTICULARIZADOS os contributos individuais dos respectivos elementos

Todas as Atividades referenciadas deverão ter expressão actualizada no DOSSIER INDIVIDUAL do Estagiário (formato digital)- devidamente situadas e fundamentadas - desde a Conceção até à Avaliação das mesmas.
Este Dossier poderá ser consultado, a qualquer momento, pelos Profs Orientadores, e a cada um deles será fornecida uma cópia (formato digital) no final do Estágio.

<Macro-Parâmetros de Avaliação de cada uma das Atividades de Estágio>

Conceção / Planeamento / Realização66.6%

Controle / Avaliação / Balanço 33.4%

(Inclui a "Atitude profissional")
Obs. Nota mínima de 10 valores em cada uma das atividades

Os Sub-Parâmetros de Avaliação serão definidos por cada Núcleo de Estágio

ANEXO B - DOCUMENTO REFERENTE AO PLANEAMENTO ANUAL

Planeamento Anual							
1º Período							
	<i>Data</i>	<i>Dia</i>	<i>Duração</i>	<i>Tempos</i>	<i>Local</i>	<i>Matéria de ensino</i>	<i>Espaço</i>
set-16	20	Terça-feira	45'	1	Sala / Biblioteca	Apresentação	C1 / C2
	22	Quinta-feira	90'	2 e 3	Campo	Avaliação Diagnostico JDC - Invasão	
	27	Terça-feira	45'	4	Campo	Avaliação Diagnostico JDC - Invasão (Filmagem)	
	29	Quinta-feira	90'	5 e 6	Campo	JDC - Invasão	
out-16	4	Terça-feira	45'	7	Campo	JDC - Invasão	
	6	Quinta-feira	90'	8 e 9	Ginásio / Campo	Avaliação EFERAM-CIT	
	11	Terça-feira	45'	10	Campo	JDC - Invasão	
	13	Quinta-feira	90'	11 e 12	Campo	JDC - Invasão	
	18	Terça-feira	45'	13	Campo	JDC - Invasão	
	20	Quinta-feira	90'	14 e 15	Campo	JDC - Invasão	
	25	Terça-feira	45'	16	Campo	JDC - Invasão	
	27	Quinta-feira	90'	17 e 18	Campo	JDC - Invasão	
nov-16	3	Quinta-feira	90'	19 e 20	Campo	JDC - Invasão	
	8	Terça-feira	45'	21	Campo	JDC - Invasão	
	10	Quinta-feira	90'	22 e 23	Campo	JDC - Invasão	
	15	Terça-feira	45'	24	Campo	JDC - Invasão	
	17	Quinta-feira	90'	25 e 26	Campo	JDC - Invasão	
	22	Terça-feira	45'	27	Campo	JDC - Invasão	
	24	Quinta-feira	90'	28 e 29	Campo	JDC - Invasão	
	29	Terça-feira	45'	30	Campo	JDC - Invasão	
dez-16	6	Terça-feira	45'	31	Campo	JDC - Invasão	
	13	Terça-feira	45'	32	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Teste escrito)	
	15	Quinta-feira	90'	33 e 34	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)	

2º Período						
<i>jan-17</i>	3	<i>Terça-feira</i>	45'	35	Sala 402	Explicação do Modelo de Educação Desportiva.
	5	<i>Quinta-feira</i>	90'	36 e 37	Ginásio	Avaliação Diagnostico Ginástica
	10	<i>Terça-feira</i>	45'	38	Ginásio	Avaliação Diagnostico Ginástica
	12	<i>Quinta-feira</i>	90'	39 e 40	Ginásio	Ginástica de solo e aparelhos
	17	<i>Terça-feira</i>	45'	41	Campo	Atividade interna - Dia Basquetebol
	19	<i>Quinta-feira</i>	90'	42 e 43	Ginásio	Ginástica de solo e aparelhos
	24	<i>Terça-feira</i>	45'	44	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	26	<i>Quinta-feira</i>	90'	45 e 46	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	31	<i>Terça-feira</i>	45'	47	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
<i>fev-17</i>	2	<i>Quinta-feira</i>	90'	48 e 49	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	7	<i>Terça-feira</i>	45'	50	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	9	<i>Quinta-feira</i>	90'	51 e 52	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	14	<i>Terça-feira</i>	45'	53	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	16	<i>Quinta-feira</i>	90'	54 e 55	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	21	<i>Terça-feira</i>	45'	56	Ginásio	Treino de equipas - Ginástica de solo e aparelhos
	23	<i>Quinta-feira</i>	90'	57 e 58	Ginásio	Evento final - Aplicação da sequência final
	28	<i>Terça-feira</i>	45'	59	Campo	Avaliação diagnóstico Voleibol
<i>mar-17</i>	2	<i>Quinta-feira</i>	90'	60 e 61	Campo	Voleibol
	7	<i>Terça-feira</i>	45'	62	Campo	Voleibol
	9	<i>Quinta-feira</i>	90'	63 e 64	Exterior	Voleibol
	14	<i>Terça-feira</i>	45'	65	Campo	Voleibol
	16	<i>Quinta-feira</i>	90'	66 e 67	Campo	Voleibol
	21	<i>Terça-feira</i>	45'	68	Campo	Voleibol
	23	<i>Quinta-feira</i>	90'	69 e 70	Campo	Voleibol
	28	<i>Terça-feira</i>	45'	71	Campo	Voleibol
	30	<i>Quinta-feira</i>	90'	72 e 73	Campo	Atividades internas - Atividade Náutica
<i>abr-17</i>	4	<i>Terça-feira</i>	45'	74	Campo	Voleibol

C2 /
Ginásio

Planeamento Anual							
3º Período							
	<i>Data</i>	<i>Dia</i>	<i>Duração</i>	<i>Tempos</i>	<i>Local</i>	<i>Matéria de ensino</i>	<i>Espaço</i>
abr-17	20	<i>Quinta-feira</i>	90'	75 e 76	Penteada	Atletismo	C1 / Piscinas
	27	<i>Quinta-feira</i>	90'	77 e 78	Penteada	Natação	
mai-17	2	<i>Terça-feira</i>	45'	79	Campo	Dança / Atletismo / Desportos Raquetas	
	4	<i>Quinta-feira</i>	90'	80 e 81	Penteada	Natação	
	9	<i>Terça-feira</i>	45'	82	Campo	Dança / Desportos Raquetas	
	11	<i>Quinta-feira</i>	90'	83 e 84	Penteada	Natação	
	16	<i>Terça-feira</i>	45'	85			
	18	<i>Quinta-feira</i>	90'	86 e 87			
	23	<i>Terça-feira</i>	45'	88			
	25	<i>Quinta-feira</i>	90'	89 e 90			
30	<i>Terça-feira</i>	45'	91				
jun-17	1	<i>Quinta-feira</i>	90'	92 e 93		Atenção dia Corrida Saudável	
	6	<i>Terça-feira</i>	45'	94			
	8	<i>Quinta-feira</i>	90'	95 e 96			
	13	<i>Terça-feira</i>	45'	97			

Bruno						
Período escolar	Nº Aulas	90'	45'	Min	Horas	Total Horas
1º	23	990'	540'	1530'	25h30	62h15
2º	25	1080'	585'	1665'	27h45	
3º	6	360'	180'	540'	9h00	
	54	2430'	1305'	3735'		
Matérias / Av. / Apres.	Nº Aulas	90'	45'	Min	Horas	Total Horas
JDC-I	17	720'	405'	1125'	18h45	51h45
Ginástica	12	630'	225'	855'	14h15	
Voleibol	9	360'	225'	585'	9h45	
Atletismo	2	90'	45'	135'	2h15	
Desp. Raquetes	2	0'	135'	135'	2h15	
Natação	3	270'	0'	270'	4h30	
Avaliações / Apresentações	10	360'	270'	630'	10h30	10h30

Observações

Dia **11-10-2017** a turma teve uma formação na escola pelo que não foi possível lecionar JDC-I neste dia.

Dia **13-10-2016** as condições climatéricas não estavam favoráveis à prática de atividades exteriores, então a turma teve um tempo de aula teórica (sobre JDC-I) e o segundo tempo foi lecionado no Campo (C2).

Dia **22-11-2016** a aula foi lecionada na biblioteca (aula teórica) uma vez que as condições climatéricas não estavam favoráveis à prática de atividades no exterior.

Dia **09-03-2017** a turma teve uma visita de estudo, pelo que a aula não foi lecionada como voleibol.

Nos dias **02/05/2017 e 09/05/2017** foi lecionado Dança nas aulas de Formação Pessoal e Social (FPS) pelo que acresce mais 90' ao total de horas que supostamente do professor estagiário deveria ter feito. Estas aulas foram realizadas com o consentimento da Diretora de Turma.

3º ciclo

Matérias Nucleares Leccionadas

Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol, Ginástica no solo, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Atletismo, Patinagem, Raquetas, Dança, Jogos Tradicionais, Orientação + Outras (de acordo com os Objectivos Gerais)

Agrupamento das matérias para aplicação das presentes normas

- categoria A – FUT, VOL, BASQ, AND
- categoria B – GIN SOL, GIN AP, ACRO
- categoria C – ATLETISMO
- categoria D – PATINAGEM
- categoria E – DANÇA
- categoria F - RAQUETAS
- categoria G – OUTRAS (Orientação, Luta, Natação, Gin Ritm, etc)

Regras de selecção das matérias

- São seleccionadas as 7 “melhores matérias” de cada aluno (onde o aluno revelou melhores níveis de interpretação).
- São seleccionadas matérias de 6 ou 5 categorias. Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A. No caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B. Exemplos:

CORRECTO	CORRECTO	CORRECTO	CORRECTO	INCORR.	INCORR	INCORR	INCORR
Futebol	Basquete	Futebol	Basquete	Futebol	Basquete	Gin Acro	Voleibol
Voleibol	Andebol	Andebol	Voleibol	Voleibol	Andebol	Gin. Solo	Gin Solo
Gin Solo	Gina Apar	Gin. Apar.	Gin. Acrob	Basquete	Gin. Apar.	Gin. Apar.	Gin. Apar.
Atletismo	Atletismo	Gin Solo	Atletismo	Gin. Acro	Atletismo	Patinagem	Dança
Patinag.	Patinag.	Atletismo	Patinag.	Patinagem	Patinagem	Dança	Raquetas
Dança	Raquetas	Raquetas	Dança	Dança	Orientaç.	Raquetas	Gin. Ritm.
Raquetas.	Luta	Natação.	Raquetas.	Raquetas	Luta	Luta	Natação

ANEXO D - DOCUMENTO REFERENTE AO EXEMPLAR DE UM PLANO DE AULA



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



Aula nº:	9 / 33	Data:	24-01-2017	Hora:	15h00	Duração:	45'	Local:	Ginásio	Ano / Turma:	8º 1	Nº alunos	24	Sumário nº	28
----------	--------	-------	------------	-------	-------	----------	-----	--------	---------	--------------	------	-----------	----	------------	----

Matéria de ensino: Ginástica

Material: 4 Colchões pequenos; 4 Colchões grandes; 1 Bancos Suecos; 2 Trampolim (roiter); 2 minitrampolim

Objetivos Gerais: Treino de Equipas - Consolidação de elemento gimnicios de solo e aparelhos.

	P Av.			P Av.			P Av.			P Av.			P Av.			P Av.		
1	P	4	5	P	3	9	P	4	13	P	4	17	P	3	21	P	4	25
2	P	3	6	P	3	10	P	4	14	P	4	18	P	4	22	P	4	26
3	P	4	7	P	4	11	P	4	15	P	5	19	P	4	23	P	4	27
4	P	3	8	P	4	12	P	3	16	P	5	20	P	3	24	P	4	28

	Exercicio	Objetivos Especificos	Organização	Descrição do exercicio	Exemplo ou material necessário	Duração	
						TP	TT
1	Circulando pelo Ginásio (rotações articulares)	Ativação articular	Dispostos pelo Ginásio	Em andamento normaldevem realizar rotações de pulsos, braços, cabeça, etc.		5'	5'
2	Alongamentos	Alongamentos musculares				5'	10'
Organização das equipas por estações e montagem de material por estações						5'	15'
3	Estação 1 -Roda (1) + Apoio facial invertido (2)	Compreensão e consolidação dos técnicos importantes para a realização dos elementos gimnicios	Cada equipa ficará numa estação (total de 5 estações)	(1) Ficarà o executante a realizar o movimento passando por um banco sueco e o ajudante ficará de pé em cima do banco com o braço esticado de modo a que as pernas do executante toquem na sua mão (a mão do ajudante nunca pode estar firme de modo a não prender o movimento do executante). (2) Junto ao espaldar devem o apoio facial invertido sempre com ajuda	2 Colchões; 1 banco sueco	20'	35'
4	Estação 2 e Estação 3- Trabalho salto encarpado pernas afastadas (1) e Pirueta vertical (2)	Compreensão e consolidação dos técnicos importantes para a realização dos elementos gimnicios	Cada equipa ficará numa estação (total de 5 estações)	(1) Sempre com ajuda, o executante realiza o salto no minitrampolim seguindo todas as componentes criticas do salto. Quem não executa deve estar a realizar alongamento muscular (MI - dos musculos posteriores). (2) Com ajuda realizar meia (ou uma) pirueta com corrida preparatoria e saltando no roiter	2 Colchões grandes; minitrampolim; Roiter; 1 colchão pequeno		
5	Estação 4 - Pirueta vertical (1)	Compreensão e consolidação dos técnicos importantes para a realização dos elementos gimnicios + trabalho de força lombar	Cada equipa ficará numa estação (total de 5 estações)	(1) Sempre com ajuda, o executante realiza o salto no minitrampolim seguindo todas as componentes criticas do salto.	2 Colchões grandes; minitrampolim		

Professor Estagiário Bruno Freitas



6	<i>Estação 5 - Salto engrupado (1)</i>	<i>Compreensão e consolidação dos técnicos importantes para a realização dos elementos ginásticos + trabalho de força lombar</i>	<i>Cada equipa ficará numa estação (total de 5 estações)</i>	<i>(1) 1ª Situação - Salto do Roiter para o colchão / 2ª Situação - Salto sem aparelhos de impulsão (roiter)</i>	<i>1 Colchão; roiter</i>	<i>20'</i>	<i>35'</i>
5	<i>Alongamentos (retorno à calma)</i>	<i>Relaxamento muscular / reflexão sobre a aula</i>	<i>Dispostos em meio círculo</i>			<i>5'</i>	<i>40'</i>



24-01-2017

Nota: As avaliações diárias dos alunos são relativas ao comportamento dos mesmos em aula. Estas observações são feitas com base nos parâmetros de avaliação da disciplina (Domínios Cognitivo - Motor / Atitudes e valores)

Observações da aula

Aspectos positivos/menos positivos; aspetos que devem ser melhorados; observações individuais

Domínio motor (Execução dos elementos gímnicos com as respetivas ajudas / Aquecimento / Eficiência nas tarefas / Empenho) - Esta corresponde à primeira situação de treino de equipas. Há ainda grupos que não respeitam o aquecimento (ativação muscular/ ativação articular / alongamentos). Apesar deste aspeto, já começamos a verificar a preocupação dos alunos realizarem constantemente as ajudas no decorrer das tarefas solicitadas.

Domínio cognitivo - Após seis aulas verifica-se uma maior motivação para perceber e compreender o que deve ser feito e como deve ser feito. Contudo, há ainda elementos na turma que demonstram pouca motivação tais como Filipa / Darina / Luísa (em alguns momentos) / Lourenço / Mariana (não realiza as aulas pois a Mãe referiu que esta não poderia fazer devido a problemas nos joelhos).

Domínio Socio-Afetivo (Responsabilidade/Autonomia/Intervenção/Sociabilidade) - Os grupos ficaram bem formados uma vez que nota-se que há uma boa relação entre os elementos do grupo. Foi dado maior responsabilidade aos capitães de modo a orientarem e motivarem o grupo para o alcance dos objetivos do professor.

Aspetos positivos e aspetos a retificar na próxima aula - Devemos focar as nossas atenções para que os alunos não mudem de tarefas/estações no decorrer da aula. O aquecimento é feito por eles e deve ser conforme o que se pretende trabalhar na aula. Próxima aula já devem ter a aula planeada sobre o que irão realizar ao longo dessa mesma aula. Um aspeto positivo destas aulas será o facto de em cada aula os alunos terem de saber o que irão trabalhar na aula seguinte (autonomia para trabalharem os conteúdos que têm mais dificuldade e responsabilidade de na aula serem capazes de adotar as tarefas a cada elemento).

Professor Estagiário Bruno Freitas

REFLEXÃO SOBRE AULA – 1º PERÍODO

Nome do aluno: _____

Data da aula: _____ Número do aluno: _____

Motivo porque não fez a aula: _____

Objetivos a preencher:

Quais os exercícios que foram realizados na aula? (1,5 valores)

Quais foram os objetivos de cada um dos exercícios realizados na aula? (1,5 valores)

No seu entender, os exercícios foram adequados ou não? (1 valor)

Se fosse para realizar os exercícios novamente o que alterava e porquê? (1 valor)

Avião



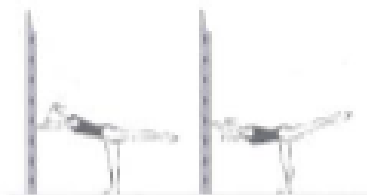
Aspectos chave para a execução:

- Tronco paralelo ao solo
- Pernas em extensão, no prolongamento do tronco
- Braços em elevação, paralela ao solo e no prolongamento do tronco
- M.I. de apoio em extensão
- Olhar dirigido para a frente.

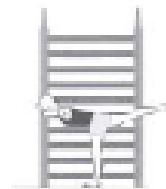
Erros frequentes (a evitar):

- Falta de equilíbrio
- Tronco demasiado inclinado e/ou costas arredondadas
- Pernas fletidas
- Falta de amplitude no afastamento das pernas.

Situações de aprendizagem:



Apoiado de frente nos espaldares (posição estática)



Lateralmente ao receber, apoiar um a mão; executar o avião e ir deixando de fazer força com a mão progressivamente

AJUDA



O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornecendo-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento das pernas, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

Pino de braços



Aspectos chave para a execução:

- Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados e virados para a frente
- Cabeça levantada e com olhar para a frente (olhar para o chão) (muito importante)
- Membros superiores em extensão completa
- Corpo em completo alinhamento
- Flexão controlada dos membros superiores na fase de enrolamento

Erros frequentes (a evitar):

- Fletir os cotovelos
- Má orientação das mãos (não ficam viradas para a frente)
- Avançar os ombros em relação às mãos
- Impulsionar as pernas com violência (ou insuficientemente)
- Fletir a cabeça (queixo ao peito)
- Colocar as mãos muito ou pouco afastadas

Situações de aprendizagem:



Subida dos ombros



“Teiourei”; tocar alternadamente os m. L para o vertical e tocando-os de forma a começar com um e terminar com o outro



Elevar a faca com ajuda. Posição da “carrinho de mão”; aluno com m. L. estendidas e fixar as mãos no solo. O ajudante vai-lhe elevando os m. L. até ao apoio invertido.

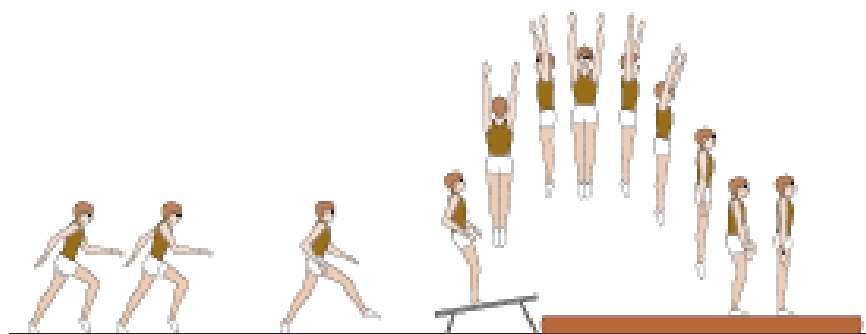
AJUDA



O ajudante deve colocar uma mão no ombro para que este não avance em relação às mãos e a outra mão do ajudante deve se situar na perna livre para que seja possível impulsioná-lo para a vertical

O ajudante agarra as pernas do colega, evitando que ultrapasse a vertical (não deixa o colega rodar sempre, e mantém na posição vertical)

Pirueta vertical



Aspectos chave para a execução:

- Rápida extensão do corpo com os braços em elevação superior oblíqua
- Braço do lado da rotação eleva-se com um ligeiro afastamento do corpo
- Cabeça acompanha a rotação
- Pernas juntas e em extensão
- Pequena rotação do tronco

Erros frequentes (a evitar):

- Olhar dirigido para o colchão
- Grande quantidade de rotação produzida pela exagerada projeção dos braços lateralmente
- Iniciar rotação antes de "sair" do trampolim
- Falta de alinhamento entre o tronco e as pernas
- Recepção muito afastada do minitrampolim
- Recepção em desequilíbrio.

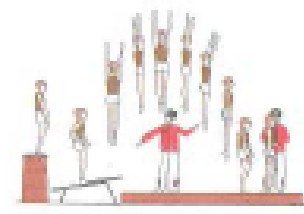
Situações de aprendizagem:



Salto com pirueta no solo.

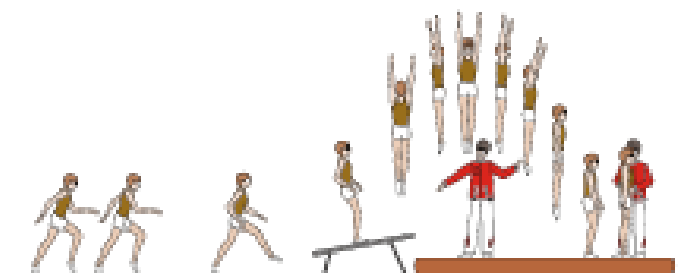


Salto com pirueta partindo de cima do pinto.



Salto com pirueta no Minitrampolim partindo de cima de um pinto.

AJUDA



Intervindo na bacia, o ajudante fornece impulso aumentando a velocidade de rotação e facilitando o equilíbrio do aluno. Deverá segura-lo com uma mão na zona das costas e outra na bacia no momento da recepção.

Posições de flexibilidade – Ponte



Aspectos chave para a execução:

- Extensão dos braços e pernas;
- Palma das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente;
- Elevação significativa da bacia;
- Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas e forçar com isso a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo.

Erros frequentes (a evitar):

- Membros inferiores e superiores fletidos;
- Flexão da cabeça;
- Bacia pouco elevada;
- Pés apoiados muito longe das mãos;
- Falta de flexibilidade da coluna.

Situações de aprendizagem:



Sobre um pinto



Antepulsão apoiando os punhos no espelidar

AJUDA



O ajudante coloca-se atrás do aluno, que se deita e apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante. O aluno executa a ponte e o ajudante força-lhe os ombros puxando para si.

Roda



Aspectos chave para a execução:

- Dar início ao movimento com um pé à frente do outro
- Avanço de uma das pernas
- Balanço enérgico da perna de trás que se encontra em extensão;
- Apoio alternado das mãos na linha do movimento (linha para ajudar)
- Pernas e tronco alinhados na vertical
- No contacto ao solo o apoio dos pés é alternado na linha do movimento.

Erros frequentes (a evitar):

- Colocação das mãos muito perto dos pés
- Colocação das mãos fora da linha de movimento
- Colocação das duas mãos em apoio simultâneo
- O corpo não passa pela vertical e/ou ombros avançados
- Falta de impulsão dos membros inferiores e superiores.

Situações de aprendizagem:



Apoiar as mãos sobre o banco do aluno.



Fixar a roda lateralmente apoiando as mãos sobre as costas avançadas.



Descolar a roda sobre uma linha apropriadamente de execução e preparação para a frente ou com quatro marcas a 90º no solo para a colocação de cada mão e de cada pé.

AJUDA



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e aumentar a velocidade de movimento.

Cambalhota à frente



Aspectos chave para a execução:

- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente
- Forte impulsão das pernas (MI)
- Elevação da bacia
- Encostar o queixo ao peito (o mais importante)
- Arredondar o tronco de forma a rolar suavemente.
- Corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento
- Empurrar com as mãos na parte final do rolamento
- Lançar os braços para a frente para facilitar o levantar

Erros frequentes (a evitar):

- Não apoiar as mãos viradas para a frente
- Apoiar a testa no início do rolamento
- Não arredondar as costas (não fazer a "bolinha")
- Não juntar o queixo ao peito
- Dar pouca impulsão com as pernas
- Abreir muito cedo a "bolinha"
- Empurrar pouco com as mãos

Situações de aprendizagem:



AJUDA



Com a mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das costas ou nadegueiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

Cambalhota à retaguarda



Aspectos chave para a execução:

- Posição de cósqueras
- Fechar bem as pernas sobre o tronco (joelhos ao peito)
- Colocação do queixo junto ao peito, flexão da cabeça (muito importante)
- Colocação das palmas das mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;
- Corpo bem fechado durante o rolamento ("bolinha")
- Empurrar com força o solo com os braços na parte final para se levantar

Erros frequentes (a evitar):

- Não fechar completamente as pernas sobre o tronco (joelhos ao peito)
- Não juntar o queixo ao peito
- Não efetuar o "arredondamento" das costas
- Não apoiar bem as mãos
- Abrir a bolinha demasiado cedo
- Empurrar o solo com pouca força na parte final do rolamento

Situações de aprendizagem:



Rolamento em plano inclinado



"Bolinha" a colocar as mãos sobre, por baixo dos ombros, e com os dedos virados para a frente

AJUDA



O ajudante deverá apoiar as mãos nas costas do aluno para controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia, facilitando a repulsão dos braços no solo (evitando que bata com a cabeça).

Salto em extensão (vela)



Aspecto: chave para a execução:

- O corpo deve estar em tonicidade;
- O corpo eleva-se verticalmente;
- Pernas unidas e em extensão;
- Braços em elevação superior, com os dedos unidos;
- Olhar em frente.

Erros frequentes (a evitar):

- Olhar dirigido para o colchão
- Afastamento das pernas na fase aérea
- Falta de alinhamento entre o tronco e as pernas
- Recepção muito afastada do minitrampolim
- Recepção em desequilíbrio.

Situações de aprendizagem:



Salto de vela a partir da cabeça do plinto.



Salto de vela após salto de cima de um plinto.



Salto de vela com chamada no trampolim reuther.

AJUDA



O ajudante coloca as mãos na zona da bacia ou nos ombros do aluno para facilitar uma recepção equilibrada e em segurança.

Salto de carpa de pernas afastadas



Aspectos chave para a execução:

- A posição de carpa (afastamento das pernas) deve ser feita no fim da fase ascendente;
- Elevação dos braços até à posição horizontal
- Formar um ângulo de 90° entre o tronco e as pernas no momento da "carpa" com afastamento das pernas com um ângulo de 90°
- As mãos devem colocar-se no peito do pé
- Pernas em extensão completa

Erros frequentes: (a evitar):

- Olhar dirigido para a tela
- Ângulo entre as pernas e o tronco maior que 90°
- Ângulo entre as pernas menor do que 90°
- Tronco na vertical (deverá fazer uma ligeira flexão à frente)
- Pés e pernas fletidas
- Recepção muito afastada do minitrampolim
- Recepção em desequilíbrio.

Situações de aprendizagem:



Salto de carpa com chamada no trampolim realchei



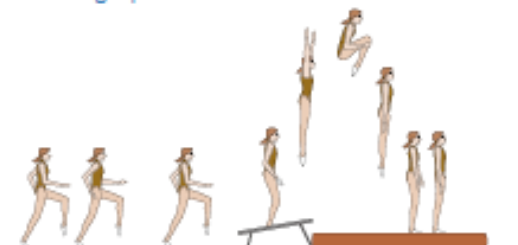
Salto de carpa no Minitrampolim a partir da cabeça do plinto.

AJUDA



Ajudante não pode colocar-se na zona de recepção visto que o colega irá afastar as pernas podendo atingi-lo. Coloca-se ao lado da zona de execução e avança rapidamente para ajudar apenas na recepção. Ajuda feita com uma mão nas costas e outra na zona da bacia ou nos ombros.

Salto engrupado



Aspecto chave para a execução:

- No ponto mais alto do voo, grande flexão das pernas, levando os joelhos ao peito
- As mãos fazem um contacto ligeiro com as pernas, logo abaixo dos joelhos
- Cabeça direita com o olhar dirigido para a frente
- Pés em extensão
- Após realização da figura dá-se a extensão (abertura) rápida e total do corpo.

Erros frequentes (a evitar):

- Olhar dirigido para o colchão
- Colocação das mãos por baixo dos joelhos
- Afastamento das pernas na fase aérea
- Falta de alinhamento entre o tronco e as pernas
- Recepção muito afastada do minitrampolim
- Recepção em desequilíbrio.

Situações de aprendizagem:



Salto engrupado para colchão de recepção partindo da cabeça do pinto.



Salto engrupado com chamada no trampolim reuter.



Salto engrupado ao minitrampolim a partir da cabeça do pinto.

AJUDA



O ajudante movimenta-se na zona de recepção de forma a posicionar-se perto e lateralmente ao colega, intervindo na zona da bacia ou nos ombros para lhe facilitar uma recepção equilibrada e em segurança.

Nota:

Os aspetos referidos em baixo, são características que podem ser visíveis nos momentos de jogo e servem simplesmente como indicadores. Estes poderão auxiliar para um melhor processo de avaliação dos alunos (em particular) e conseqüentemente da turma (em geral). Não significa que para possuir a avaliação máxima, tenha que realizar todos estes aspetos.

Influencia direta no processo ofensivo

Realiza ou tenta realizar passe; receção; finaliza; acompanha o movimento da bola; Ocupação racional do espaço; Finta/simula; Mudança de velocidade de jogo

Cooperação com os colegas

Coopera com os companheiros escolhendo as ações mais favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. Está num nível superior se realizar o que foi dito anteriormente e se ainda der sugestões que permitam a sua melhoria

Conhecimento dos objetivos do jogo

Início e recomeço do jogo; marcação de golos; bola fora e lançamento pela linha lateral; canto e pontapé de canto; principais faltas e incorreções; marcação de livres e de grande penalidade; bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo.

Influencia direta no processo defensivo

Acompanha o movimento da bola; Ocupação racional do espaço; Posicionamento defensivo; Posição base defensiva; Pressão sobre o portador da bola; Agressividade; Leitura do jogo defensivo;

Classificação		
1 Satisfatório	2 Bom	3 Muito Bom
<i>Este nível indica que o aluno executa as ações que estão em avaliação de modo muito rudimentar ou não realiza de todo.</i>	<i>Este nível indica que o aluno executa as ações que estão em avaliação com um bom grau de proficiência.</i>	<i>Este nível indica que o aluno executa as ações que estão em avaliação com muito bom grau de proficiência e onde a sua perceção sobre o conhecimento do que é o jogo está num nível superior aos demais</i>

	<i>Jogo Espontâneo</i>	<i>Jogo Intencional</i>	<i>Jogo Estruturado</i>	<i>Jogo Elaborado</i>
	<i>(N1)</i>	<i>(N2)</i>	<i>(N3)</i>	<i>(N4)</i>
<i>Ocupação do Espaço</i>	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.
<i>Progressão no Terreno</i>	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.
<i>Domínio da bola</i>	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.
<i>Ações de Cooperação</i>	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.

Ficha de observação das aulas dos prof. Estagiários

Nome do professor		Ano		Turma		Hora	
Nome do observador	Bruno Freitas	Nº Alunos		Local		Data	
Material Didático							
Conteúdos abordados							
Objetivos pretendidos							
Matéria de ensino		Escola					

Estruturação da aula	1	2	3	4	5	observações
Inicia com aquecimento geral e específico tendo em conta os conteúdos a serem abordados						
Durante a aula são trabalhados os conteúdos presentes no PNEF						
Gere de forma adequada o tempo para a realização das tarefas						
A parte fundamental da aula está de acordo com os objetivos propostos						
Realiza o retorno à calma e promove espaço para debate no final da aula						

Comunicação	1	2	3	4	5	observações
Explica a informação com linguagem fácil de entender e de forma clara						
Utiliza linguagem técnica mas adequada						
Procura perceber se os alunos compreendem a tarefa						

Organização e Gestão da aula	1	2	3	4	5	observações
Tem materiais e equipamentos preparados para a aula						
Cumprir com o tempo de aula						
Verifica se os alunos estão a perceber e a executar corretamente as tarefas						
Apresenta os objetivos de forma clara						

<i>Empenhamento motor específico</i>	1	2	3	4	5	observações
Evolução na aprendizagem das tarefas propostas						
Utiliza estratégias que potenciem um maior tempo de empenhamento motor						
Procura eliminar os tempos de espera						
Diminui os tempos de transição entre tarefas						

<i>Clima</i>	1	2	3	4	5	Total observações
Estimula e encoraja a participação dos alunos						
Trata dos alunos de forma equitativa						
Encoraja o respeito mútuo, honestidade, e integridade na aula						
Fornecer feedbacks construtivos e interrogativos						
Promove a autoavaliação e autonomia						
Propicia a satisfação dos alunos						
Facilita a abordagem às tarefas propostas (formas lúdicas)						

<i>Intervenção Pedagógica e Controlo</i>	1	2	3	4	5	Total observações
Visão periférica e controlo dos alunos						
Tem em conta, as características dos alunos na constituição grupos						
Consegue a confiança e respeito dos alunos						
Posiciona-se e realiza de forma correta as ajudas						
Preocupa-se com a utilização de feedbacks						
Tem um estilo de ensino adequado aos objetivos pretendidos						
Preocupa-se com a segurança dos alunos						

<i>Conteúdos da aula</i>	1	2	3	4	5	Total observações
Relevância dos conteúdos						
Domínio dos conteúdos						
Sequência dos conteúdos						

<i>Legendas</i>					
1	Não cumpre	2	Cumprimento mínimo	3	Cumprimento
4	Cumprimento bom	5	Cumprimento muito bom		

<i>Observações</i>

ANEXO I - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

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

(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

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

Y= MVPA; N=No MVPA

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

ANEXO K - DOCUMENTO REFERENTE À FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

Dados pessoais

Nome (1º e último)	_____	Idade:	_____	Data Nascimento	_____
Nacionalidade	_____	Concelho	_____	Freguesia	_____
Morada	_____				
Código Postal	_____	Problemas de Saúde?	_____		

Dados do Pais

Nome do Pai	_____	Profissão	_____
Escolaridade	_____		
Nome da Mãe	_____	Profissão	_____
Escolaridade	_____		

Dados Familiares

Vives com os teus Pais?	Sim	<input type="checkbox"/>		
	Não	<input type="checkbox"/>		
Vives com mais a Familiares?	Sim	<input type="checkbox"/>	Quem?	_____
	Não	<input type="checkbox"/>		
Tens irmãos?	Sim	<input type="checkbox"/>	Quantos irmãos?	_____
	Não	<input type="checkbox"/>	Quantas irmãs?	_____

Rotina escolar

Quanto tempo passas na escola diariamente?

Praticas algum desporto na escola?

Sim

Qual?

Não

Praticas algum desporto federado?

Sim

Qual?

Não

Que fazes nos teus tempos livres?

Gostas de Educação Física?

Sim

Não

Porquê?

Qual a modalidade preferida em Ed. Física?

Tomas pequeno almoço?

Sim

Onde

Não

Quantas refeições fazes por dia?

Quais?

Utilizas internet em casa?

Sim

Quantos dias por semana?

Não

Qual o teu meio de transporte para a escola?

Quanto tempo levas a chegar à escola?

Quantas horas, em média, dormes por noite?

Nome: _____

Por ordem de preferência, quais são as tuas disciplinas

1 preferidas

1) _____ 2) _____ 3) _____

2 *Por ordem preferência, quais são as disciplinas que tens mais dificuldades*

1) _____ 2) _____ 3) _____

3 *Ao nível da Saúde, possuis alguma dificuldade?*

Sim

Auditiva

Visual

Motora

Outra

Não

4 *Ao nível da saúde, possuis alguma limitação clinica (Doença - Ex: Asma / Diabetes / etc.)*

Sim

Qual?

Não

5 *Tomas alguma medicação frequentemente?*

Sim

Qual?

Não

ANEXO L - DOCUMENTO REFERENTE ÀS TAREFAS DA ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO ESCOLAR

Nº	Tarefas	Nº elementos	Data da tarefa cumprida	Alunos responsáveis por tarefa
1	<i>Criação de ficha de inscrição (nome de equipa / arbitro para apitar jogos / modalidade)</i>	4	17-03-2017	
2	<i>Ficha de registos de alimentos a levar para atividade e o que cada um trás</i>	3	17-03-2017	
3	<i>Criação de regulamento para futebol (tempo de jogo/ pontuação / desempate final (classificação) / material adequado)</i>	5	17-03-2017	
6	<i>Criação de documento para convidar os pais para a atividade em conjunto com Prof. Português</i>	4	17-03-2017	
7	<i>Criação de ficha de registo para cada jogo</i>	4	20-03-2017	
8	<i>Criação de ficha para saber quem não tem transporte para o Lido (Inês)</i>	4	20-03-2017	
		24		

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

Ficha de Inscrição
29/03/2017

Modalidade: **Futebol**

Nome da Equipa: _____

Capitão de Equipa: _____; _____

Elementos da Equipa:

Jogador 1 _____; _____

Jogador 2 _____; _____

Jogador 3 _____; _____

Jogador 4 _____; _____

Árbitro Responsável pela Equipa:

Nome: _____; _____

Professores Responsáveis:

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

Ficha de Inscrição
29/03/2017

Modalidade: **Futebol**

Nome da Equipa: _____

Capitão de Equipa: _____; _____

Elementos da Equipa:

Jogador 1 _____; _____

Jogador 2 _____; _____

Jogador 3 _____; _____

Jogador 4 _____; _____

Árbitro Responsável pela Equipa:

Nome: _____; _____

Professores Responsáveis:

ANEXO O - DOCUMENTO REFERENTE AO CONVITE DOS ENC. ED.

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 disfrutar 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

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 disfrutar 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

LIDO CUP 2016/2017 - FUTEBOL



Hora: _____ Tempo: _____										
A _____ Vencedor _____ B										
Árbitro: _____ Mesa: _____										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Capitão A: _____										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Capitão B: _____										

LIDO CUP 2016/2017 - FUTEBOL



Hora: _____ Tempo: _____										
A _____ Vencedor _____ B										
Árbitro: _____ Mesa: _____										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Capitão A: _____										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	B
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Capitão B: _____										





Seminário Desporto e Ciência 2017
**O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS DE INVASÃO:
 UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO EM ALUNOS DO 3º CICLO**
 Bruno Freitas¹, Ricardo Oliveira², Maria Gaspar², Hélio Malho¹, Élvio R. Gouveia^{1,2}
¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Portugal; ² Secretaria Regional de Educação (SRE), ³ Madeira Interactive Technologies Institute (MITI)

INTRODUÇÃO

- Toda a compreensão das atividades físicas, irá ter influência nas tomadas de decisão dos alunos. Foi com este propósito que surgiu o modelo Teaching Games for Understanding (TGFU) onde pretendiam que a atenção dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo (emano das técnicas isoladas) fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo (Graça & Mesquita, 2007).
- A Educação Física tem um papel extremamente contributivo no divertimento, entretenimento e recreação dos jovens (Pereira, 2012), o que nos leva a salientar que, para um aumento dos níveis de empenho na tarefa, há necessidade dos alunos estarem motivados para a atividade.
- Focando os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI) e centrando a nossa atenção no TGFU, verificamos que este abordagem segue um estilo de ensino de descoberta guiada com objetivo de obter soluções para um nível de compreensão conciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (Graça, 2007).
- “Aprender o jogo jogando” irá ter influência na capacidade motivacional e de empenho elevada do aluno o que leva a um comprometimento com a tarefa. Por sua vez faz com que o aluno realize um contato com um variadíssimo leque de situações, criando assim uma grande possibilidade de descobertas (contribuição para melhoria dos níveis críticos e de resolução de problemas).

MÉTODOS

INTERVENÇÃO
 Ao longo do processo, adotou um conjunto de variáveis que irão analisar antes e após a intervenção, realizada nos dois grupos (controle e intervenção). Nesta sessão foram realizadas avaliações no nível de:

- Performance Motora
- Tempo de empenhamento motor
- Componente Cognitiva do Jogo
- Motivação para a Ed. Física

✓ Preenchimento de questionário
 ✓ Implementação de testes de conhecimento sobre JDCI

✓ Observação direta
 ✓ Intervalos de 120 segundos
 ✓ Observados 75 vezes (15 sessões x 5 observações de cada aluno)
 ✓ Score digitado por parte do observador
 ✓ Identificar atividade física moderada a vigorosa
 ✓ Registo de forma dicotómica: sim-ou-não

RESULTADOS – ESTUDO PILOTO

Fidelidade

Observador	L2	98	95	136	97	72	97	92	98
Observador 1	.990	.988	.997	.993	.997	.972	.985	.973	.990
Observador 2	.988	.987	.974	.978	.973	.958	.986	.917	.986
Observador 3	.975	.955	.954	.972	.971	.908	.920	.973	.987
Observador 4	.977	.951	.960	.978	.962	.924	.952	.794	.930
Observador 5	.979	.951	.962	.984	.982	.971	.917	.904	.978
Observador 6	.987	.988	.982	.990	.921	.978	.977	.984	.982
Observador 7	.980	.957	.982	.969	.990	.920	.940	.927	.933
Observador 8	.982	.960	.987	.951	.965	.927	.927	.944	.938

- Observações das filmagens recolhidas no terreno.
- Preenchimento de vídeos:** 4 sessões teórico-práticas de 2 horas cada (situações concretas em vídeo de JDCI).
- Após fase de treino, realizou-se um estudo piloto (5 alunos observados em situação de jogo – basquetebol). Cada aluno foi observado durante 10 min por todos os observadores no mesmo espaço de tempo. **Observação**
- Foi calculado o coeficiente de correlação intra-classe entre observadores para os testes do GPA e TSAP.
- O coeficiente de correlação intra-classe entre os observadores e o valor crítico nos testes do GPA variaram entre .987 para o empenhamento no jogo e .482 para o índice de tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Para os objetivos desta investigação, os valores muito superiores no que diz respeito ao coeficiente de correlação da equipa de investigação, o que tornam os dados recolhidos mais credíveis, quando há realidade a observação e análise dos vídeos.
- Se pretendemos formar com espírito crítico, facilidade de adaptação ao contexto e com capacidade proativa devemos ser capazes de estimular ao máximo o aluno.
- O divertimento, entretenimento, recreação são aspetos fundamentais para que o aluno consiga envolver e compreender o jogo. Estes aspetos só se dão à vista quando o aluno está motivado.
- A abordagem tática ao jogo poderá ter influência nos níveis motivacionais dos jovens, tornando-os mais felizes para se envolverem de forma positiva em atividades desportivas, já que as métricas de análise abordadas na escola deve ser consideradas como um meio de formação do aluno e não como um fim em si mesmo.

Referências
 Graça, J., & Mesquita, I. (2007). A intervenção sobre os níveis de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7(1).
 Pereira, P. (2012). Percurso Pedagógico da aprendizagem da Educação Física. Lisboa: LUGGONÇA. Filipas Távares e Cláudia Lito.





Estágio - Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
8º 1 – Primeiro período
2016/2017

Unidade didática

Jogos desportivos coletivos de invasão(JDC-I)

Orientador científico: Prof. Doutor Élvio Gouveia

Orientadores cooperantes: Prof^{as}. Arcanjo Gaspar

Mestre Ricardo Oliveira

Prof. Estagiário: Bruno Freitas

1. INTRODUÇÃO

A evolução do Homem dá-se ao longo de um processo duradouro passando por um conjunto de etapas e conclusões de desafios que levam a constantes adaptações. Será esta melhoria desta capacidade de adaptação que fará com que o ser humano evolua e neste sentido, este processo inicia-se numa fase precoce da vida do Homem (ainda em criança).

A escola terá um papel importante para que este processo seja alcançado e a Educação Física (E.F.) tem um aspeto único que faz com que a sua riqueza seja, em muitos casos, superior à das disciplinas com um teor teórico muito elevado. A sua capacidade de desenvolvimento das capacidades motoras com intuito de que as ações realizadas tenham um grau de intencionalidade elevado (motricidade) e não o simples execução técnica espontânea, faz com que esta área trabalhe / desenvolva não só os domínios psicomotores mas também os domínios cognitivos (ao nível da funcionalidade das ações - percepção e compreensão das mesmas).

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) auxilia a implementação desta área nas escolas, através da sistematização e estruturação das diversas atividades abordadas, categorizando-as por níveis. Este documento refere igualmente que os alunos devem ser capazes de cooperar com os companheiros tendo como propósito procurar atingir e conhecer os objetivos dos JDC, procurando executar as principais ações técnico-táticas e as principais regras, adequando as suas ações a esse conhecimento.

A evolução dos alunos ao longo do processo de ensino é deveras importante para que estes, não só se sintam capaz de realizar aquilo que lhes será solicitado, mas essencialmente que estejam motivados para executarem as ações. Esta motivação será crucial para um maior tempo de empenhamento motor no decorrer das aulas. Seguindo esta lógica, a correta escolha do modelo de ensino será fundamental para que as aulas de Educação Física sejam mais fluidas e mais proveitosas. Foi nesta perspetiva que escolhemos o modelo do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) que será explicado ao longo desta unidade didática (UD).

Sendo assim esta elaboração da UD irá conter numa fase inicial a caracterização dos jogos desportivos coletivos e da turma em que iremos implementar as atividades ao longo do ano letivo. Seguidamente foram abordados aspetos como planeamento da UD e as estratégias a utilizar fazendo referência no final ao processo de avaliação da turma.

2. CARATERIZAÇÃO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Os jogos desportivos coletivos possuem características¹ únicas que são comuns a um conjunto de desportos. Tendo em conta a complexidade e particularidades existentes neste tipo de desportos, existiu, ao longo do tempo, um conjunto variado de sistematizações (Teodorescu, 1984; Hernandez Moreno, 1994; Dobler et al., 1989; Hughes & Barlett, 2002; Halling, s/d) que ajudaram a classificar e definir os jogos desportivos coletivos.

Neste sentido, Castelo (2009), referindo-se à modalidade de Futebol, refere que esta modalidade se insere nos jogos desportivos coletivos uma vez que os intervenientes (de cada equipa) atuam numa relação de adversidade (onde existe uma luta intensa pela manutenção de posse de bola), respeitando as leis que compõem o jogo e onde o objetivo centra-se em alcançar a vitória (introduzir o maior numero de vezes a bola na baliza adversária e evitar que a mesma entre na sua própria baliza). Apesar da referencia anterior ser feita somente à modalidade de futebol, toca em pontos específicos e comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I).

Através daquilo que é referido, podemos aferir que os jogos desportivos coletivos são jogos que “privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando portanto o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos)” (Almada, et al., 2008).

Esta dinâmica de grupo só é importante devido à grande prevalência de **cooperação / oposição** existente neste tipo de modalidade onde a **interação** entre os elementos da mesma equipa e com os adversários será um fator importante na criação de incertezas, tornando assim estas modalidades em jogos com um grande nível de incerteza (Prudente, 2006). Outra das características dos jogos desportivos coletivos será a **reversibilidade** das situações implícita no jogo. Isto ocorre devido ao facto que as equipas atacam ou defendem alternadamente (mudando a função dos jogadores de forma cíclica).

Tendo em conta que os elementos de uma equipa (destas modalidades de jogos desportivos coletivos), agem e executam as suas ações tendo em vista a obtenção do objetivo em cada momento do jogo, podemos referir, tal como Garganta (2000), sobre a importância dos comportamentos táticos neste tipo de atividades. Quer a tática (ações que são realizadas pelos executantes de forma a que os jogadores e a própria equipa consigam

¹ Objeto de jogo (bola, disco, etc.); Terreno de jogo; Alvo; Companheiros; Adversários; Regulamento

gerir os momentos do jogo), quer a estratégia adotada para a obtenção do objetivo de jogo, são duas características que são extremamente responsáveis pela instabilidade e incerteza do próprio jogo, criando assim um conjunto de problemas a ambas as equipas.

O processo de tomada de decisão dos atletas, será fundamental para resolução das situações de oposição que ocorrem no decorrer do jogo, sendo composta por processos racionais que requerem uma adoção de ações especializadas por parte dos atletas.

Tendo em conta que o foco destas modalidades está no objeto de jogo, e o seu manuseamento será uma das principais formas de alcançar o objetivo, a técnica terá um papel importante, funcionando como um meio para a concretização da ação (Garganta, 2000).

Contudo, a dissociação entre estas duas componentes (Tática e técnica) é algo que ainda hoje é visível em alguns casos no ensino dos jogos desportivos coletivos, mas que deve ser vista de outra forma, uma vez que “mais do que dicotomizar técnica e tática, enquanto perspectivas de abordagem distintas e antagónicas, importa estabelecer relações de compromisso e complementaridade entre ambas” (Garganta, 2000).

3. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Esta UD será destinada à turma 1 do 8º ano de escolaridade da escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, estando esta inserida no turno da manhã. A turma é constituída por um total de 24 alunos onde 14 correspondem ao sexo feminino e os restantes 10 correspondem ao sexo masculino com média de idades situada nos 13 anos.

No que diz respeito à classificação de IMC da turma em questão, podemos verificar na tabela 1 que existem sete elementos que se situam abaixo do peso ideal e somente dois em excesso de peso. Todos os restantes encontram-se classificados como peso normal.

Tabela 3 - Classificação de IMC para os alunos do 8º1 da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

<i>IMC</i>	<i>Classificação</i>	<i>Nº alunos</i>
< 18,5	Abaixo do peso ideal	7
18,5 - 25	Peso Normal	15
25 - 30	Excesso de Peso	2
30 - 35	Obesidade (Grau I)	0
35 - 40	Obesidade (Grau II)	0
> 40	Obesidade (Grau III)	0

Através dos questionários que foram preenchidos inicialmente pelos alunos, pudemos verificar que os alunos (de forma geral) gostam bastante da E.F. referenciando que costumam divertir-se nestas atividades. No geral, os alunos têm noção da importância da E.F. para a sua formação o que pode ser um ponto “a favor” do docente uma vez que, pelos resultados obtidos, o nível motivacional dos alunos para a realização da aula de E.F. é elevado e uma grande percentagem da turma indica que o objetivo pessoal passa por continuar a melhorar as suas habilidades nas aulas de E.F.

Outro aspeto importante corresponde à média calculada para a pergunta “Gosto de realizar um exercício na perfeição e receber aprovação por isso”. A maioria dos alunos indica que gosta de aplicar de modo a receber aprovação por aquilo que fez. Claramente, que temos aqui um bom indicador de como podemos e devemos (Docente essencialmente) atuar sobre os alunos ao longo das aulas (muitos reforços positivos de modo a aumentar ainda mais o nível motivacional dos alunos e consequentemente aumento do empenhamento motor na tarefa).

No que diz respeito aos praticantes e não praticantes de modalidades desportivas, pudemos verificar, através dos questionários implementados, que há um total de 13 alunos que não participam qualquer modalidade no estabelecimento escolar. Por outro lado, temos dois alunos que praticam natação pela escola, outros cinco que praticam voleibol, três praticam badminton e um pratica futsal. Isto tudo corresponde a modalidades em que os alunos não são federados a nenhum clube.

Para estas modalidades (federadas), temos um total de 15 alunos que não estão inscritos em qualquer modalidade desportiva. Dos restantes alunos, três alunos² são federados na modalidade de natação, dois são federados em futebol, dois em futsal, e dos

² Importante referir que destes três alunos, um deles pratica natação federado e está igualmente incluído na modalidade de voleibol na escola

outros dois que ainda faltam mencionar, estão inscritos nas modalidades de judo e patinagem (um elemento para cada modalidade).

A título de curiosidade foi colocado, no questionário, uma questão que nos fizesse perceber como eram ocupados os tempos livres de cada aluno. As respostas foram variadas, mas (de uma turma de vinte e quatro alunos) somente oito referiram que ocupavam ou tentavam (sempre que possível) ocupar os seus tempos livres com a realização de prática desportiva³.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos por idade

Idade⁴	Número	Percentagem (%)
12	4	16,67
13	19	79,17
15	1	4,17
Total	24	100

³ Respostas: jogar a bola / Patinagem (sempre que possível) / Ténis de mesa / Caminhadas / Futebol

⁴ Idade em 25 de outubro do presente ano letivo

4. PLANEAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

4.1.CALENÁRIO ESCOLAR 2014/2015

Tabela 5 - Calendário Escolar 2016/2017

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

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

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

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

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

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

Março							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
28				1	2	3	4
29	5	6	7	8	9	10	11
30	12	13	14	15	16	17	18
31	19	20	21	22	23	24	25
32	26	27	28	29	30	31	

Abril							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
32							1
33	2	3	4	5	6	7	8
34	9	10	11	12	13	14	15
35	16	17	18	19	20	21	22
36	23	24	25	26	27	28	29
37	30						

Maio							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
37		1	2	3	4	5	6
38	7	8	9	10	11	12	13
39	14	15	16	17	18	19	20
40	21	22	23	24	25	26	27
41	28	29	30	31			

Junho							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
41					1	2	3
42	4	5	6	7	8	9	10
43	11	12	13	14	15	16	17
44	18	19	20	21	22	23	24
45	25	26	27	28	29	30	

Julho							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
45							1
46	2	3	4	5	6	7	8
47	9	10	11	12	13	14	15
48	16	17	18	19	20	21	22
49	23	24	25	26	27	28	29
50	30	31					

Agosto							
Semana	D	S	T	Q	Q	S	S
50			1	2	3	4	5
51	6	7	8	9	10	11	12
52	13	14	15	16	17	18	19
53	20	21	22	23	24	25	26
54	27	28	29	30	31		

	Pausas
	Feridos

	Aulas Ed. Física
	Período de Aulas

	Atividades do grupo
	Fim de Semana

4.2.HORÁRIO DA TURMA

Tabela 6 - Horário escolar da turma 1 do 8º ano

	Horas		Segunda Feira	Sala	Terça Feira	Sala	Quarta Feira	Sala	Quinta Feira	Sala	Sexta Feira	Sala	
	Início	Fim											
Manhã	08:00	08:45	EV	405	APA	308	LE I-Ing	402	FQ / CNA	405	Mat	402	
	08:45	09:30			CNA								
	09:45	10:30	LE	402	LP	402	Mat	402		405	Hist	402	
	10:30	11:15											LE II - FR
	11:30	12:15	Mat	402	ET	104	Geo	402		LP	402	LP	402
	12:15	13:00			TIC	311						Geo	
Tarde	13:15	14:00											
	14:00	14:45			FSP / PPE	402			EMRC	401			
	15:00	15:45			EDF	C2			APA	402			
	15:45	16:30			CFQ	304			EDF	C2			
	16:45	17:30			APA-M	402			EDF				
	17:30	18:15											

A tabela 3 acima apresenta o horário referente aos alunos que frequentam a turma 1 do 8º ano de escolaridade, irão ter uma carga horária semanal de 2h15min, realizando um tempo (45') às terças-feiras e dois tempos (90') às quintas-feiras. Ainda referente a este período escolar, é de salientar que o espaço disponível para a atividade corresponde a dois terços do campo.

4.3.CALENDARIZAÇÃO

Tabela 7 - Calendarização escolar - 1º Período

1º Período							
	Data	Dia	Duração	Tempos	Local	Matéria de ensino	Espaço
set-16	20	Terça-feira	45'	1	Sala / Biblioteca	Apresentação	C1 / C2
	22	Quinta-feira	90'	2 e 3	Campo	Avaliação diagnostico JDC - Invasão	
	27	Terça-feira	45'	4	Campo	Avaliação diagnostico JDC - Invasão (Filmagem)	
	29	Quinta-feira	90'	5 e 6	Campo	JDC - Invasão	
out-16	4	Terça-feira	45'	7	Campo	JDC - Invasão	
	6	Quinta-feira	90'	8 e 9	Ginásio / Campo	Avaliação EFERAM-CIT	
	11	Terça-feira	45'	10	Campo	A turma teve uma formação neste dia	
	13	Quinta-feira	90'	11 e 12	Campo	JDC – Invasão	
	18	Terça-feira	45'	13	Campo	JDC - Invasão	
	20	Quinta-feira	90'	14 e 15	Campo	JDC - Invasão	
	25	Terça-feira	45'	16	Campo	JDC - Invasão	
	27	Quinta-feira	90'	17 e 18	Campo	JDC - Invasão	

nov-16	3	Quinta-feira	90'	19 e 20	Campo	JDC - Invasão
	8	Terça-feira	45'	21	Campo	JDC - Invasão
	10	Quinta-feira	90'	22 e 23	Campo	JDC - Invasão
	15	Terça-feira	45'	24	Campo	JDC - Invasão
	17	Quinta-feira	90'	25 e 26	Campo	JDC - Invasão
	22	Terça-feira	45'	27	Campo	JDC - Invasão
	24	Quinta-feira	90'	28 e 29	Campo	JDC - Invasão
	29	Terça-feira	45'	30	Campo	JDC - Invasão
dez-16	6	Terça-feira	45'	31	Campo	JDC - Invasão
	13	Terça-feira	45'	32	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)
	15	Quinta-feira	90'	33 e 34	Campo	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)

Tabela 8 - Número de aulas e tempo de aulas - 1º Período

Matérias / Av. / Apres.	Nº Aulas	90'	45'	Min	Horas
JDC-I	17	720	405	1125	18,75
2* Avaliações / Apresentações	6	270	135	405	6,75

4.4. CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS

4.4.1. ESPACIAIS

A UD dos JDC-I irá ser estruturada consoante os recursos espaciais disponíveis até dezembro (uma vez que esta UD irá ser referente ao 1º período). Neste sentido, de acordo com as definições estabelecidas pelo grupo de E.F., a turma 1 do 8º ano irá poder contar com dois terços de campo em todos os tempos semanais até ao final do 1º período escolar, de modo a que possamos aplicar o modelo referente ao TGfU (modelo que está em estudo pelos estagiários de E.F. no ano letivo 2016/2017).

4.4.2. TEMPORAIS

No que diz respeito aos recursos temporais para o 1º período as aulas de E.F. estão programadas para um número total de 23 aulas (total de 34 tempos) em que 12 dessas aulas serão referentes a um tempo (45'), perfazendo um total de 540' e as restantes 11 aulas serão referentes a dois tempos (90'), com um total de 990'.

Contudo, excluindo os momentos de avaliação e apresentações, para a UD teremos um total de 17 aulas (total de 25 tempos), em que oito dessas aulas serão

referentes a dois tempos (perfazendo um total de 720') e as restantes nove aulas serão referentes a um tempo (perfazendo um total de 405'). Teremos então um total de 18h75min para lecionar os JDC-I.

4.4.3. HUMANOS

Como recursos humanos para este ano letivo, iremos ter sempre presente na aula o professor estagiário encarregue para lecionar e orientar os alunos do 8º1. A acompanhá-lo estará um professor orientador e teremos a presença do segundo aluno estagiário (que em alguns momentos, poderá intervir indiretamente na atividade quando assim for solicitado).

4.4.4. MATERIAIS

Para a realização dos JDC-I podemos contar com os materiais referidos em baixo. De salientar que, no ano letivo 2016/2017, houve reposição/renovação de materiais desportivos. Apesar deste material novo estar situado no Ginásio, se fosse necessário poderíamos solicitar previamente para que fosse possível a sua utilização. Contudo, uma vez que há muito material em bom estado na arrecadação do campo, não há necessidade de solicitar o material que está em muito bom estado.

Tabela 9 - Material dos JDC-I

	<i>Campo</i>				<i>Ginásio</i>				<i>Total</i>
	<i>Estado</i>				<i>Estado</i>				
	<i>Mau</i>	<i>Regular</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito Bom</i>	<i>Mau</i>	<i>Regular</i>	<i>Bom</i>	<i>Muito Bom</i>	
Bolas de Andebol	65	3	19				26	113	
Bolas de Basquetebol	23		11				21	55	
Bolas de Voleibol	12	9	10				44	75	
Postes de Voleibol		6						6	
Redes de Voleibol		4	1					5	
Bolas de Futebol	20	18	10				11	59	
Balizas mini-futebol		4						4	
Bombas de ar manuais			1					1	
Coletes			33				27	60	
Compressor de ar			1					1	
Cones		13	18					31	
Sacos de transportes de bolas		11						11	
Cones de marcação			40					40	
Apitos			4					4	
Cronómetros					4			4	

5. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

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, 2001)

A avaliação diagnóstica consiste numa fase fundamental para que se possa realizar um correto planeamento de todo o processo E-A do aluno.

Neste sentido, para que possamos realizar uma boa avaliação diagnóstico deveremos ser capazes conhecer as características de cada aluno num menor tempo possível, para que se possa então dar início ao planeamento de todo o processo evolutivo do mesmo. Cada docente, treinador, monitor, (etc.) tem a forma, que para si é a mais adequada para avaliar a pessoa que estará a sua frente sendo que umas estratégias são mais eficientes que outras, nunca podendo dizer que há formas erradas de realizar avaliações diagnósticas.

A estratégia utilizada para a avaliação diagnóstica dos JDC-I da turma 1 do 8º ano, passou essencialmente por registar numa ficha (adaptada pelo docente estagiário) do *Teaching Sport Concepts and Skills - Invasion Games at the elementary Level* (Anexo I), num *score*⁵ de 1 a 3, as competências de cada aluno, visualizadas em situação de jogo GR+4x4+GR, estando assim mais próximo do contexto da realidade da modalidade em avaliação. Tudo isto decorreu ao longo das duas primeiras aulas iniciais do período.

6. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Os objetivos propostos irão ao encontro das matérias de ensino que iremos abordar ao longo do 1º período escolar. Neste sentido, as modalidades abordadas para a obtenção dos objetivos serão Futebol e Basquetebol.

6.1.OBJETIVOS GERAIS

⁵ Score – 1 = satisfatório / 2 = bom / 3 = muito bom)

Pretendemos que os jovens sejam capazes de aprender “os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo” (Clemente, 2014), Apesar do modelo que está em aplicação nesta UD ser referente ao TGfU, os objetivos gerais desta UD centram-se também nos aspetos que estão informados no PNEF (2001). Neste sentido, de modo a que possamos ter êxito no aspeto supramencionado, pretendemos fomentar ao longo das aulas o sentido de cooperação com os companheiros, aceitação das decisões de arbitragem (e compreensão do jogo) e adequação da sua atuação quer como jogador quer como arbitro, fazendo com que esta vá sempre ao encontro dos objetivos do jogo.

Além do desenvolvimento destas competências, pretendemos realizar um trabalho que torne os alunos cada vez mais aptos fisicamente, mas que ao mesmo tempo sejam capazes de revelar conhecimentos (não só ao nível de regras de jogo) de compreensão de jogo que os levem à execução de ações adequadas a cada momento de jogo (perceção do que estão a fazer e porque o estão a fazer).

6.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos vão ao encontro daquilo que está no inserido no PNEF (2001). Neste documento há objetivos específicos para cada matéria de ensino dos JDC, funcionando muitas vezes em blocos de matérias que são lecionadas em separado de modo a que os objetivos sejam atingidos para que se possa passar para a matéria seguinte.

Uma vez que a nossa metodologia irá ao encontro do modelo TGfU, iremos nos centrar no desenvolvimento dos problemas táticos que, através de jogos condicionados, jogos simplificados, jogos reduzidos, etc., desenvolvemos as competências⁶ ao nível de:

- Passe
- Receção
- Momento de decisão do passe
- Remate
- Condução de bola
- Decisão sobre quando rematar ou driblar
- Apoio ao portador da bola
- Simulação
- Posição defensiva

⁶ Adaptado de Teaching Sport Concepts and Skills - tabela 7.2 - Levels of Tactial Complexity for Elementary - Level Invasion Games

-
- Trabalho de pés
 - Pressão sobre o portador da bola
 - Posicionamento do Guarda-redes
 - Mudanças de velocidade
 - Movimentação para o espaço – ocupação racional do espaço (decisão sobre quando e onde se movimentar)
 - Guarda-redes – parar e colocar a bola jogável
 - Desarme e roubo de bola

A capacidade dos alunos realizarem estas ações de forma mais ou menos proficiente irá “classificá-los” em um dos três níveis indicados por Mitchell, et. al. (2013).

Uma vez que os aspetos referidos anteriormente irão ao encontro com aquilo que se encontra no PNEF (2001), podemos verificar abaixo, que o desenvolvimento de competências solicitadas neste documento está em concordância com o modelo aplicado (TGfU).

FUTEBOL

8.º e 9.º ANOS - Parte do Nível Avançado

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

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

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

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

4.1.3 - **Passa** a um companheiro em desmarcação para a baliza ou em apoio, utilizando,

conforme situação, **passes rasteiros ou passes por alto**.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PNEF (2001)

BASQUETEBOL

7.º e 8.º ANOS - Nível Elementar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 - Se não tem bola, no ataque:

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

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

- se o companheiro dribla na sua direcção, deixando espaço livre para a progressão do jogador com bola,
- se na tentativa de recepção não consegue abrir linha de passe.

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

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

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

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

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

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

PNEF (2001)

7. ESTRUTURAÇÃO DOS CONTEÚDOS

7.1. CRONOGRAMA DOS CONTEÚDOS

Tabela 10 - Cronograma dos conteúdos do JDC-I - 1º Período

Nº da aula	Data	Duração	Matéria de ensino	Conteúdos de ensino	
				Conteúdos PNEF	Estratégias
1	20-09-2016	45'	Apresentação turma / docentes	<i>Apresentação à turma / preenchimento de questionários e fichas (caraterização da turma)</i>	
2	22-09-2016	90'	Avaliação diagnóstico JDC - Invasão	<i>Situações de jogo formal (4x4/5x5) das duas matérias de ensino</i>	
3	27-09-2016	45'	Avaliação diagnóstico JDC - Invasão (Filmagem)	<i>Situações de jogo formal (4x4/5x5) das duas matérias de ensino</i>	
4	29-09-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola</i>	<i>Manutenção da posse de bola</i>
5	04-10-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola</i>	<i>Manutenção da posse de bola</i>
6	06-10-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Avaliação EFERAM-CIT – Aptidão Física</i>	
7	11-10-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Os alunos assistiram a uma representação do grupo dançando com a diferença</i>	

8	13-10-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo</i>
9	18-10-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo</i>
10	20-10-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo</i>
11	25-10-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida; Finalização</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo e finaliza</i>
12	27-10-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida; Finalização</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo e finaliza</i>
13	03-11-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Passe/Recepção; Controlo de bola, condução de bola; Proteção da bola; Simulação/Finta; Desmarca-se para o alvo oferecendo linha de passe válida; Finalização</i>	<i>Manutenção da posse de bola / Penetração na defesa adversária e atacar o alvo e finaliza</i>
14	08-11-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola</i>	<i>Recuperação da posse de bola</i>
15	10-11-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola</i>	<i>Recuperação da posse de bola</i>
16	15-11-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola</i>	<i>Recuperação da posse de bola</i>
17	17-11-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola; fecha as linhas de passe válidas do adversário</i>	<i>Recuperação da posse de bola; ocupa o espaço racionalmente</i>

18	22-11-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola; fecha as linhas de passe válidas do adversário</i>	<i>Recuperação da posse de bola; ocupa o espaço racionalmente</i>
19	24-11-2016	90'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola; fecha as linhas de passe válidas do adversário; encaminha o adversário para uma zona do campo com o seu posicionamento defensivo</i>	<i>Recuperação da posse de bola; ocupa o espaço racionalmente</i>
20	29-11-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola; fecha as linhas de passe válidas do adversário; encaminha o adversário para uma zona do campo com o seu posicionamento defensivo</i>	<i>Recuperação da posse de bola; ocupa o espaço racionalmente</i>
21	06-12-2016	45'	JDC - Invasão	<i>Reação rápida à perda da bola; pressiona o portador da bola; fecha as linhas de passe válidas do adversário; encaminha o adversário para uma zona do campo com o seu posicionamento defensivo</i>	<i>Recuperação da posse de bola; ocupa o espaço racionalmente</i>
22	13-12-2016	45'	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)	<i>Situações de jogo formal (4x4/5x5) das duas matérias de ensino</i>	
23	15-12-2016	90'	Avaliação Sumativa JDC - Invasão (Filmagem)	<i>Situações de jogo formal (4x4/5x5) das duas matérias de ensino</i>	

7.2. JUSTIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Todos os conteúdos escolhidos e abordados foram selecionados por serem aspetos que são essenciais fortalecer, não só no currículo normal dos alunos de 8º ano, mas também derivado à importância de desenvolver determinadas competências nos alunos desta faixa etária. Em fases posteriores, isto faz com que seja possível a verificação de determinados resultados retirados do modelo que estava a ser aplicado neste período escolar.

8. ESTRATÉGIAS A UTILIZAR NAS AULAS

Todo o processo de E-A deste 1º período escolar insidiu sobre o modelo de *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Este modelo “rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão.” (Costa, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010). Tendo em conta a “complexidade”⁷ na aplicação deste modelo, há uma necessidade de o docente possuir um vasto conjunto de competências e conhecimentos sobre o modelo, que irá ser extremamente importante para a promoção de vivências que levem os alunos à leitura do jogo de forma mais eficaz e inteligente.

Neste sentido, “irradiamos” por completo a aplicação de exercícios analíticos nas aulas de Educação Física da turma do 8º1 da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. A adoção de (por ex:) somente um exercício numa aula de um tempo, incluindo nesse exercício condicionantes e alterando as variáveis de modo a que o exercício se torne mais complexo de forma gradual com o decorrer da aula, poderá ser uma estratégia que fomente a variabilidade das situações e levem a que os alunos tenham um maior número de tomadas de decisões, sendo que estas serão importantes para que o aluno consiga compreender o jogo e como deve atuar em determinadas situações.

No que diz respeito às condicionantes que serão introduzidas no decorrer das aulas, passam essencialmente por combinar alterações⁸ ao nível do espaço, nº de elementos por exercício, tempo do exercício numa primeira fase, e em seguida, conforme as

⁷ Necessidade de planeamentos mais pormenorizados (Ex: diferenciação por níveis dos alunos), capacidade de criação de exercícios que desenvolvam aspetos específicos sem fugir daquilo que envolve a modalidade, necessidade de adequação de feedbacks aos momentos de jogo conforme aquilo que é pretendido o aluno alcançar, etc.

⁸ Alterar ou tentar alterar consoante as limitações que tenhamos pela frente (essencialmente ao nível do espaço disponível por cada aula)

necessidades dos alunos, introduzir regras ou colocar um conjunto de limitações que levem cada aluno a melhorar as suas habilidades individuais e coletivas e conseqüentemente à melhor compreensão do jogo.

Tendo em conta que há um conjunto de situações que levam a que o tempo de aula seja reduzido (Ex: atrasos, saídas prévias (5') para aula seguinte, etc.), isto acrescentado ao atual tempo reduzido de aula disponível. Será então da inteira responsabilidade do docente a criação dos grupos de modo a que não haja tantas perdas ao nível de tempo de aula (salvo exceções que o docente ache necessário alterar esta estratégia).

No que diz respeito aos alunos que não realizam a aula, realizarão funções de auxílio na aula (se o docente assim o entender) ou então será entregue uma ficha que façam com que os alunos respondam às seguintes situações:

- Quais os exercícios realizados na aula?
- Quais os objetivos desses exercícios?
- Na opinião do aluno, os exercícios eram adequados?
- O que alterava nos exercícios?

9. AVALIAÇÃO

A avaliação é um elemento fundamental às aprendizagens adquiridas pelos alunos, permitindo aos professores recolher informação sobre os objetivos pretendidos e traçados para a turma, permitindo analisar se foram ou não atingidos.

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação do estímulo, de guia ao aluno.

Depresbiteris, (1989) citado por Bratifische, S. (2003)

A avaliação é composta por três tipos:

Avaliação inicial - tem como objetivo a um conhecimento geral da turma sobre os conhecimentos e capacidades dos alunos em relação a unidade disciplina/matéria, sendo assim, possível traçar um perfil da turma. Segundo Carvalho, (1994), citado por Fialho, N. e Domingos, F. (2011), esta avaliação permite um “prognóstico que ajuda a identificar necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos nos diferentes temas propostos”.

Avaliação formativa - A avaliação formativa segundo Zabalza, (2000) (citado por Fialho, N. e Domingos, F. (2011), tem como principal papel a “recolha de informação relevante para ajudar a regular e a reorientar a organização e as práticas de ensino, de forma sistemática e contínua”. Toda esta avaliação formativa será realizada com base nas avaliações realizadas no final de cada aula. Foi criado uma classificação de 1 a 5 que são relativas ao comportamento dos mesmos em aula. Estas classificações são feitas com base nos parâmetros de avaliação da disciplina (Domínios Cognitivo - Motor / Atitudes e valores) e no alcance ou não dos objetivos pretendidos para a aula.

Avaliação sumativa - é o momento chave, que segundo Alves, R. (2011) é pretendido atribuir uma “nota e avaliação das competências dos alunos”. O mesmo autor segue-se por três grandes componentes de avaliação sumativa: **socioafetiva**, **psicomotora** e a **cognitiva**. Os critérios de avaliação da EB23DEBC envolvem estas três componentes, conforme podemos verificar na tabela abaixo. Para todos os alunos que, por motivos justificados, não possam realizar as aulas práticas, não poderão ser avaliados no domínio motor. Neste caso, as percentagens que correspondiam ao domínio motor, são transferidas para o domínio cognitivo correspondendo este ponto a 80% da classificação final do aluno.

Tabela 11 - Critérios de avaliação

Domínios		Parâmetros	%
Cognitivo-Motor 80%	Motor	Desempenho, disponibilidade motora e domínio das habilidades motoras em exercícios critério.	60%
		Ajuste nas componentes técnicas - táticas em situação de jogo.	10%
	Cognitivo	(Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos, observação directa, ...) Revela conhecimentos relativos a: - Regras e conceitos técnicos e técnico - táticos das atividades físicas desportivas; - Capacidades motoras.	10%
Atitudes e Valores 20%	Sócio - Afetivo	Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de Normas e Material necessário à disciplina).	6%
		Autonomia (Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades e Espírito de Intervenção).	5%
		Intervenção (Intervenção Adequada e Respeito para a Diversidade de Opiniões).	5%
		Sociabilidade (Relacionamento com os outros).	4%

Tabela 12 - Critérios de avaliação para alunos com justificação médica (não podem ser avaliados no domínio motor)

Domínios		Parâmetros	%
Cognitivo-Motor 80%	Motor		0%
	Cognitivo	(Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos, observação directa, ...) Revela conhecimentos relativos a: - Regras e conceitos técnicos e técnico - táticos das atividades físicas desportivas; - Capacidades motoras.	80%
Atitudes e Valores (20%)	Sócio - Afetivo	Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de Normas e Material necessário à disciplina).	6%
		Autonomia (Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades e Espírito de Intervenção).	5%
		Intervenção (Intervenção Adequada e Respeito para a Diversidade de Opiniões)	5%
		Sociabilidade (Relacionamento com os outros).	4%

11. BALANÇO

Para a construção desta UD e para todo processo de ensino – aprendizagem, é indispensável o constante processo de reflexão, para que possamos determinar um conjunto de objetivos e metas para cada aluno e para a turma tendo em conta a avaliação prévia que é realizada sobre os seus constituintes.

Esta UD não serviu apenas para o desenvolvimento dos jovens, mas contribuiu acentuadamente para a criação das atividades científico-pedagógica (individual e coletiva), no sentido de sermos capazes de recolher dados com esta UD que fossem passíveis de serem utilizados para a elaboração desta atividade científico-pedagógica.

Os JDC-I possuem elementos que são comuns e transversais aos seus comportamentos táticos, pelo que procuramos que os objetivos estabelecidos para cada aula, fossem entendidos e executados em ambas as modalidades.

Todos os objetivos que foram realizados foram baseados no PNEF e no modelo do TGfU. Pretendíamos implementar este modelo sem fugir dos objetivos pretendidos e estabelecidos pelo PNEF.

Ao longo do primeiro período letivo verificamos que a nossa tarefa seria dificultada tempo em conta que possuíamos uma turma demasiado grande para o espaço que nos foi permitido utilizar (24 alunos para 1/3 campo). Com o decorrer do tempo, os docentes que partilhavam o espaço connosco, facilitaram-nos em algumas vezes as nossas tarefas ao libertarem um pouco mais do campo, pelo que, nestas situações ficávamos com ½ campo.

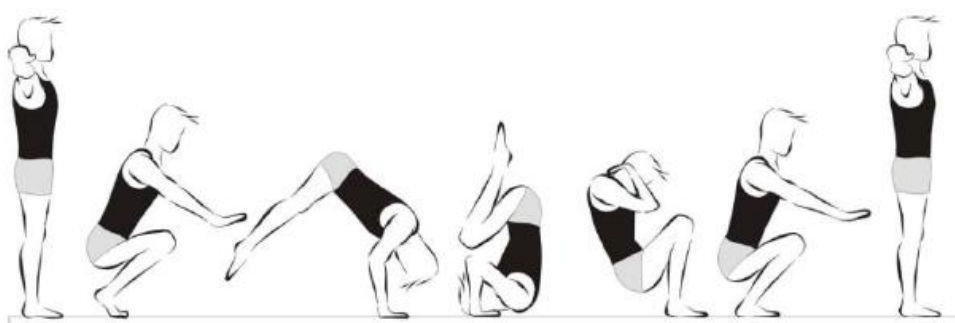
Sendo assim, e tendo em conta o espaço que possuíamos, em muitas das situações optamos por dividir o espaço em compartimentos de espaço muito reduzido, colocando igualmente um número reduzido de elementos por compartimentos.

Em algumas situações tentamos aumentar o espaço da tarefa, fazendo com que houvesse alunos que não participariam naquele momento na tarefa e que ficaram a realizar outras tarefas de condição física no exterior. Contudo logo nos apercebemos que este processo não era viável pois teria de haver um controlo sobre os grupos muito superior por parte do docente e bastava alguma desatenção sobre o grupo da condição física para percebermos que os seus níveis de empenho reduziam drasticamente.

9. BIBLIOGRAFIA

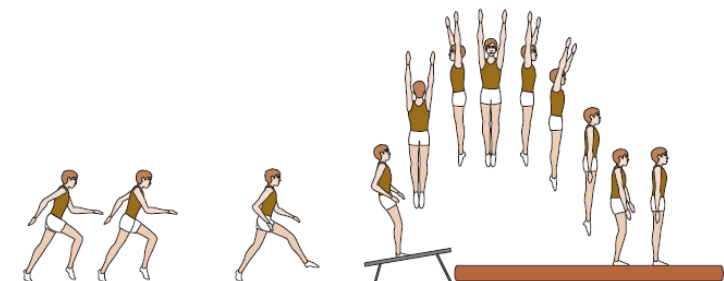
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura - A Sistemática das actividades desportivas*. Torres novas: VML.
- Bento, J. (2003). “ *Planeamento e avaliação em Educação Física*”. Livros Horizonte.
- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castelo, J. (2009). *Futebol - Organização dinâmica do jogo* (3ª ed.). Centro de Estudos de Futebol da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Clemente, F. M. (Abril/Junho de 2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Bras. Ciênc. Esporte*, 36, pp. 587-601.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Palestra*, 10, 69-77.
- Dominios dos objetivos*. (s.d.). Obtido em 21 de Dezembro de 2014, de http://formacao.atwebpages.com/5_3_dominios_dos_objectivos.htm
- Garganta, J. (1998). *O ensino, dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências*. Obtido em 15 de novembro de 2014, de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2373/1070>
- Garganta, J. (2000). *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. FCDEF up.
- Garganta, J. (2001). Conocimiento y acción en el fútbol. *Tender un puente entre la táctica y la técnica*.

-
- Garganta, J. (2002). *Competências no ensino e treino de jovens futebolistas*. Obtido em 23 de novembro de 2014, de efdportes: <http://www.ufv.br/des/Futebol/artigos/Compet%C3%A2ncias%20no%20ensino%20e%20treino%20de%20jovens%20futebolistas.pdf>
- Guimarães, R. (2013). *Aspectos fundamentais no ensino do futebol para crianças: considerações iniciais*. Obtido em 23 de novembro de 2014, de efdportes: <http://www.efdeportes.com/efd187/aspectos-fundamentais-no-ensino-do-futebol.htm>
- Moreira, M. (2012). *Variabilidade das Condições de Prática e Interferência Contextual da Aprendizagem Motora no Ensino da Educação Física*. Obtido em 19 de novembro de 2014, de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20960/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Est%C3%A1gio_Marta%20Moreira_2007020372.pdf
- Prudente, J. (2006). Tese de Doutoramento . *Análise da Performance tático-técnica no Andebol de Alto Nível. Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial*. Portugal - Madeira.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Obtido em 19 de novembro de 2014, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%C3%A3o%20Quina.pdf>
- Vasconcelos, C. P. (2003). *TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO/APRENDIZAGEM CIÊNCIAS: DA INSTRUÇÃO À APRENDIZAGEM*. Obtido em 20 de novembro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>



Regulamento do Evento Final – Ginástica de solo e aparelhos

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



Júris:

Prof.^a Arcanjo Gaspar; Prof.^o Doutor Élvio Rubio; Mestre Ricardo Oliveira

BREVES NOÇÕES

- No evento final, cada elemento da equipa deverá realizar uma sequência com os elementos treinados durante as aulas.
- Após todas as equipas terem apresentado as suas sequências com os elementos gímnicos de solo, existirá um breve intervalo, e passaremos para os saltos no minitrampolim.
- Cada elemento da equipa terá de escolher **3 elementos** de solo para a sequência (incluindo, obrigatoriamente, a estes 3 elementos um elemento de **flexibilidade** e um elemento de **equilíbrio**. Entre cada elemento devem realizar os elementos de ligação que acharem necessários para a fluidez da sequência).
- Para os saltos, cada elemento terá de realizar 3 dos 4 saltos treinados.
- A ordem de execução dos alunos será definida previamente pelo docente de Educação Física, sendo que os elementos gímnicos serão escolhidos pela equipa, mas, cada aluno terá de fazer toda a sua sequência de seguida.
- Todos os elementos gímnicos devem ser realizados com a ajuda respetiva, sendo que a decisão do número de ajudantes fica ao critério do executante (um ou dois ajudantes. **Ex: em elementos gímnicos de maior complexidade técnica, como por exemplo no apoio facial invertido, podem existir dois colegas a ajudar**). De reforçar que o(s) ajudante(s) deve acompanhar o executante ao longo de toda a sequência (um em cada lado do colchão, sem nunca passar à frente do executante), auxiliando-o nos elementos que este solicitar.
- Cada aluno deve ficar responsável por realizar as ajudas durante a execução da sequência de um colega seu, o que significa que todos os alunos do grupo devem passar por esta tarefa (ajudantes).
- Todos os elementos da equipa devem trazer uma t-shirt da mesma cor.
- **Durante a execução deve haver silêncio até o executante termine a sua prova.**
- Cada aluno/equipa pode convidar as pessoas que quiser para assistir ao evento final (dia 23 de fevereiro, Quinta-feira, às 15h45).

- **PROGRAMA DE COMPETIÇÃO**

A prova terá início às 16h00. Contudo, para os interessados, podem comparecer no Ginásio às 15h30 de modo a realizarem algum aquecimento e efetuarem algum treino até à hora do evento. Não poderá haver montagem de mais materiais, além daqueles que já estarão montados, pelo que deve haver uma coordenação e organização entre grupos para que possam realizar este treino antes da competição.

A competição (Evento Final) compreende duas provas com carácter obrigatório solo e saltos minitrampolim.

As provas compreendem a realização de exercícios obrigatórios escolhidos por cada elemento do grupo.

Cada aluno possui duas tentativas (apenas para a sequência de solo) para a realização de cada elemento **gímnico**⁹. Caso não sejam bem-sucedidos nestas tentativas, devem passar ao elemento gímnico seguinte.

No que diz respeito à sequência de aparelhos, possuem somente uma tentativa para a realização de cada elemento gímnico.

- **EQUIPAMENTO**

Os alunos deverão apresentar-se com equipamento apropriado para a realização do evento: calções ou calça fato treino (rapazes e raparigas). Solicitamos/aconselhamos que o vestuário seja o mais justo possível ou esteja bem preso de modo a evitar constrangimentos para o executante.

No exercício de solo os alunos poderão apresentar-se descalços, com sabrinas de ginástica ou apenas de meias.

Deverão apresentar-se com os cabelos bem penteados e apanhados (em caso do cabelo ser comprido) de forma a não incomodar o executante durante a prova. É proibido o uso de objetos como relógios, anéis, colares, brincos, etc.

⁹ Importante referir que caso queiram utilizar a segunda tentativa devem executa-la a partir do ponto onde terminaram o elemento anterior, não podendo em momento algum voltar para trás de modo a que seja dada alguma fluidez à sequência, evitando a quebra da mesma (sequência)

- **AQUECIMENTO**

Os alunos que optarem por não comparecer às 15h30, terão somente 10 min para realizar o aquecimento no início do evento. **Isto significa que todos os alunos devem estar prontos para o aquecimento às 15h45 de modo a que às 15h55 comecemos a organizar o início do evento.**

As equipas irão realizar a sequência por ordem crescente de grupo (inicia o grupo 1;2;3;4;5). Neste sentido, enquanto um grupo executa a sua sequência o grupo seguinte poderá (se assim entender) realizar exercícios de ativação muscular e articular ou alongamentos numa área reservada para esse fim¹⁰, desde que haja silêncio, caso contrário serão chamados novamente para a área onde estarão os restantes alunos.

Será feita uma chamada do grupo informando seguidamente qual o elemento que realiza a sequência naquele momento.

- **PONTUAÇÃO**

A pontuação das sequências será realizada da seguinte forma:

- Cada elemento gímico (tanto de solo como de saltos) será pontuado de 1 a 5¹¹ valores.

A nota final de cada elemento do grupo é obtida através do valor médio da pontuação dada pelos elementos dos júris.

A nota final na sequência dos elementos de solo é obtida através da média das notas de cada elemento do grupo.

A nota final na sequência dos elementos de salto no minitrampolim é obtida através da média das notas de cada elemento do grupo.

Ex:

¹⁰ Haverá um espaço delimitado pelos plintos que servirá para a ativação ou alongamentos de cada grupo na hora apropriada.

¹¹ **Pontuação:** 1 = Executa com muita dificuldade / 2 = Executa com alguma dificuldade / 3 = Executa / 4 = Executa Bem / 5 = Executa Muito Bem

As notas dos 3 júris foram: 4;3;4. Para calcular a nota do aluno temos de realizar o seguinte cálculo: $((4+3+4)/3) = 3,66$.

- **EMPATES**

Nestes casos, é atribuída a mesma nota de classificação final aos grupos empatados, mas fica com uma posição final superior, aquele grupo que apresentar maior nota de execução do esquema de solo.

Se o empate se mantiver, este é desfeito através daquele grupo que apresentar maior nota de execução nos saltos de minitrampolim.

Posterior a isto, o empate é desfeito em reunião de juízes, chegando a consenso.

- **ASPETOS CHAVE PARA A EXECUÇÃO DOS ELEMENTOS DE SOLO E APARELHOS**

Elementos de solo:

Rolamento à frente

- ✓ Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente
- ✓ Forte impulsão das pernas (MI)
- ✓ Elevação da bacia
- ✓ Encostar o queixo ao peito (o mais importante)
- ✓ Arredondar o tronco de forma a rolar suavemente.
- ✓ Corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento
- ✓ Empurrar com as mãos na parte final do rolamento
- ✓ Lançar os braços para a frente para facilitar o levantar

Rolamento à retaguarda

- ✓ Posição de cócoras
- ✓ Fechar bem as pernas sobre o tronco (joelhos ao peito)
- ✓ Colocação do queixo junto ao peito, flexão da cabeça (muito importante)
- ✓ Colocação das palmas das mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;
- ✓ Corpo bem fechado durante o rolamento ("bolinha")
- ✓ Empurrar com força o solo com os braços na parte final para se levantar

Roda

- ✓ Dar início ao movimento com um pé à frente do outro
- ✓ Avanço de uma das pernas

-
- ✓ Balanço enérgico da perna de trás que se encontra em extensão;
 - ✓ Apoio alternado das mãos na linha do movimento (linha para ajudar)
 - ✓ Pernas e tronco alinhados na vertical
 - ✓ No contacto ao solo o apoio dos pés é alternado na linha do movimento.

Apoio Facial Invertido

- ✓ Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados e virados para a frente
- ✓ Cabeça levantada e com olhar para a frente (olhar para o chão) (muito importante)
- ✓ Membros superiores em extensão completa
- ✓ Corpo em completo alinhamento
- ✓ Flexão controlada dos membros superiores na fase de enrolamento

Elementos de aparelhos (minitrampolim):

Salto em extensão (Vela)

- ✓ O corpo deve estar em tonicidade;
- ✓ O corpo eleva-se verticalmente;
- ✓ Pernas unidas e em extensão;
- ✓ Braços em elevação superior, com os dedos unidos;
- ✓ Olhar em frente.

Salto de carpa de pernas afastadas

- ✓ A posição de carpa (afastamento das pernas) deve ser feita no fim da fase ascendente;
- ✓ Elevação dos braços até à posição horizontal
- ✓ Formar um ângulo de 90° entre o tronco e as pernas no momento da "carpa" com afastamento das pernas com um ângulo de 90°
- ✓ As mãos devem colocar-se no peito do pé
- ✓ Pernas em extensão completa

Salto engrupado

- ✓ No ponto mais alto do voo, grande flexão das pernas, levando os joelhos ao peito
- ✓ As mãos fazem um contacto ligeiro com as pernas, logo abaixo dos joelhos
- ✓ Cabeça direita com o olhar dirigido para a frente
- ✓ Pés em extensão
- ✓ Após realização da figura dá-se a extensão (abertura) rápida e total do corpo.

Salto Pirueta Vertical

- ✓ Rápida extensão do corpo com os braços em elevação superior oblíqua
- ✓ Braço do lado da rotação eleva-se com um ligeiro afastamento do corpo

-
- ✓ Cabeça acompanha a rotação
 - ✓ Pernas juntas e em extensão
 - ✓ Pequena rotação do tronco

Elementos de equilíbrio:

Avião

- ✓ Tronco paralelo ao solo
- ✓ Pernas em extensão, no prolongamento do tronco
- ✓ Braços em elevação, paralela ao solo e no prolongamento do tronco
- ✓ M.I. de apoio em extensão
- ✓ Olhar dirigido para a frente.

Bandeira

- ✓ Membros inferiores em extensão completa e em grande afastamento
- ✓ Atitude: corpo equilibrado com o tronco direito, cabeça levantada e olhar em frente.
- ✓ A mão pode segurar na zona do calcanhar facilitando a elevação/extensão da perna.
- ✓ Forte contração do membro inferior de apoio para conseguir o equilíbrio

Elementos de flexibilidade:

Ponte

- ✓ Extensão dos braços e pernas
- ✓ Palma das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente
- ✓ Elevação significativa da bacia
- ✓ Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas e forçar com isso a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo.

Espargatas

- ✓ Extensão completa de membros inferiores (também os pés).
- ✓ Grande afastamento dos membros inferiores lateral ao corpo (na gíria gímnica denominada "de frente") e ântero-posterior.
- ✓ Atitude: tronco direito, cabeça levantada, olhar em frente, braços estendidos (ao lado ou em elevação superior) e tonicidade geral elevada.

Elementos de ligação (Ex: Salto gato; Salto tesoura; Salto Carpa; Salto Engrupado;

Salto de Enjambé; Meia pirueta; Meio Pivot; Voltas):

- ✓ Atitude: segmentos corporais alinhados, tonicidade geral, cabeça levantada, olhar em frente... (a atitude tem que estar "adaptada" ao elemento de ligação a executar).
- ✓ Continuidade e fluidez de movimento (ritmo).
- ✓ Definição das posições iniciais e finais
- ✓ Amplitude de cada gesto, segurança e precisão nos pequenos movimentos.

ANEXO U – DOCUMENTO REFERENTE AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA EB23DEBC

CrITÉrios de avaliaÇão


Domínios		Parâmetros	%
Cognitivo-Motor 80%	Motor	Desempenho, disponibilidade motora e domínio das habilidades motoras em exercícios critério.	60%
		Ajuste nas componentes técnicas - táticas em situação de jogo.	10%
	Cognitivo	(Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos, observação directa, ...) Revela conhecimentos relativos a: - Regras e conceitos técnicos e técnico - táticos das atividades físicas desportivas; - Capacidades motoras.	10%
Atitudes e Valores 20%	Sócio - Afetivo	Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de Normas e Material necessário à disciplina).	6%
		Autonomia (Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades e Espírito de Intervenção).	5%
		Intervenção (Intervenção Adequada e Respeito para a Diversidade de Opiniões).	5%
		Sociabilidade (Relacionamento com os outros).	4%

CrITÉrios de avaliaÇão para alunos com justificaÇão médica (nãO podem ser avaliados no domÍnio motor)

Domínios		Parâmetros	%
Cognitivo-Motor 80%	Motor		0%
	Cognitivo	(Testes escritos, questionários, fichas, relatórios, trabalhos, observação directa, ...) Revela conhecimentos relativos a: - Regras e conceitos técnicos e técnico - táticos das atividades físicas desportivas; - Capacidades motoras.	80%
Atitudes e Valores (20%)	Sócio - Afetivo	Responsabilidade (Assiduidade, Pontualidade, Cumprimento de tarefas, Cumprimento de Normas e Material necessário à disciplina).	6%
		Autonomia (Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades e Espírito de Intervenção).	5%
		Intervenção (Intervenção Adequada e Respeito para a Diversidade de Opiniões)	5%
		Sociabilidade (Relacionamento com os outros).	4%



**ANEXO V – DOCUMENTO REFERENTE AO CARTAZES DAS AÇÕES CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA
INDIVIDUAL E COLETIVA (RESPECTIVAMENTE)**



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

Ação Científico-Pedagógica 2017

Validado 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
9h00 - 13h00

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
9h00 - 13h00

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

- Doutora Jesus Sousa
- Doutor João Prudente
- Doutor António Antunes
- Doutor Duarte Sousa
- Mestre Ricardo Aguiar
- Mestre Sandra Reynolds
- Mestre Honorato Sousa
- Mestre Luís Esteves
- Mestre Carlota Correia
- Dr. Maria Pereira
- Dr. Igor Aguiar

INSCRIÇÕES

Custo

Inclui certificado - 5€

Alunos da UMA

Certificado - 5€
Sem certificado - Gratuito

ATÉ 9 DE MARÇO

<https://goo.gl/btYeZa>

LOCAL

**Campus da Penteada,
Universidade da Madeira**

-Sala do Senado



acao.cientifico-pedagogica2017@gmail.com



Ação Científico-Pedagógica 2017

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