

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Claúdio Rúben Santos Pimenta

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

UMa

Rel

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Claúdio Rúben Santos Pimenta

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

Todas as vivências resultantes do processo do estágio pedagógico não seriam possíveis sem o contributo de algumas pessoas. Gostaríamos de aproveitar este espaço para agradecer às mesmas, em particular:

Ao Conselho executivo da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, em especial ao Professor Nuno Jardim, não só por terem-nos acolhido neste estabelecimento de ensino mas também por toda a hospitalidade e colaboração demonstrada ao longo deste processo de formação.

Aos orientadores pedagógicos, o Mestre Ricardo Oliveira e a Professora Arcanjo Gaspar por todo o apoio fornecido, pela amizade, pelas orientações, pela disponibilidade, pelos conselhos e partilhas de conhecimento ao longo deste processo.

Ao orientador científico, o Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia pela disponibilidade, pela amizade, pela sabedoria, pelos momentos de reflexão e por toda a ajuda fornecida ao longo de todo o estágio.

Aos meus colegas que constituíram este núcleo de estágio, Dulce Marques, Marco Willy e Júlio Jacinto, por todos os momentos vividos juntos, por toda a colaboração e entendimento, pela amizade demonstrada e por todos os momentos de reflexão que tivemos.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam desde o início desta caminhada, Honorato Sousa, Mário Teixeira e Marco Pereira, por tudo o que vivenciamos juntos, pelos momentos de alegria e sobretudo pela amizade e companheirismo.

Aos meus pais, sem os quais não seria possível concretizar este sonho. Por tudo o que representam para mim e por estarem sempre presentes na minha vida.

À Luísa, por tudo o que representa para mim, pela ajuda, apoio, paciência, carinho e amor demonstrados ao longo destes anos.

A todos, muito obrigado!

Índice

Lista de Anexos	IV
Lista de Abreviaturas	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Résumé	VIII
Resumen	IX
Introdução.....	1
1. Caracterização da Escola.....	4
2. Prática Letiva	6
2.1. Processo de Ensino-Aprendizagem.....	7
2.2. Planeamento.....	7
2.3. Intervenção Pedagógica.....	14
2.4. Condição Física.....	31
2.5. Principais Dificuldades.....	32
2.6. Avaliação	33
2.7. Assistência às Aulas	38
3. Atividade de Intervenção na Comunidade Escola	42
4. Atividades de Integração no Meio	46
4.1. Caracterização da Turma.....	46
4.2. Estudo de Caso.....	50
4.3. Ação de Extensão Curricular	52
5. Atividades de Natureza Científico Pedagógica	56
5.1. Ação Individual.....	56
5.2. Ação Coletiva	62
6. Considerações Finais.....	69
7. Recomendações/Sugestões	73

8. Referências Bibliográficas.....	74
Anexos.....	i

Lista de Anexos

Anexo A – Planeamento Anual

Anexo B – Ficha de Avaliação Diagnóstica

Anexo C – Plano de Aula

Anexo D – Ficha do Aluno

Anexo E – Ficha de avaliação de Ginástica Acrobática

Anexo F – Questionário de Caracterização da Turma

Anexo G – Teste Escrito

Anexo H – Ficha de Observação adaptada de Sarmiento et al. (1998)

Anexo I – Questionário da Ação Coletiva

Lista de Abreviaturas

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

PA – Planejamento Anual

UD - Unidade Didática

CEF - Cursos de Educação e Formação

PAE - Plano Anual de Escola

PEE - Projeto Educativo de Escola

Resumo

O presente relatório de estágio pedagógico (EP) tem por objetivos descrever, refletir e fundamentar as opções e escolhas tomadas nas atividades previstas nas linhas programáticas do EP: (1) prática letiva; (2) atividades de intervenção na comunidade escolar (3) atividades de integração no meio; e (4) atividades de natureza científico-pedagógicas.

O EP foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante o letivo 2011-2012, num núcleo de estágio composto por 4 estagiários. A componente prática letiva integrou a gestão do processo ensino-aprendizagem desenvolvida em turmas do 3º ciclo e em turmas do Secundário pertencentes aos cursos profissionais, e a assistência a aulas (um processo que se expandiu durante todo o ano letivo e que foi efetuado a todos os colegas de estágio durante vinte e uma aulas).

A atividade de intervenção na comunidade (I Olimpíadas Brazão de Castro) procurou criar um contexto favorecedor da prática de atividade física no seio da comunidade escolar, alertando para a problemática dos estilos de vida cada vez mais sedentários. As atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma e ação de extensão curricular) permitiram estudar e planear as atividades pedagógicas a desenvolver durante o ano letivo com as turmas e ajudaram-nos também a melhor perceber o papel efetivo do professor numa escola.

Nas atividades científico-pedagógicas, procurámos apresentar as potencialidades de uma abordagem do Futsal no contexto escolar (ação individual) e debater os modelos instrucionais no ensino dos jogos desportivos (ação coletiva).

As experiências vivenciadas ao longo deste processo de EP, foram de extrema importância para a nossa formação, enquanto futuros docentes de Educação Física (EF).

Palavras-chave: escola, estágio pedagógico, educação física.

Abstract

This teaching practice (TP) report aims to describe, reflect and support all options and choices that have been taken in the activities planned in the TP program lines: (1) teaching practice, (2) intervention activities in the school community (3) activities of integration in school context, and (4) scientific-pedagogical activities.

The TP Basic was held in the Primary School of the 2nd and 3rd cycles of Dr. *Eduardo Brazão de Castro*, during the 2011-2012 school year, in a core stage composed by 4 trainees. The management of the teaching-learning process, made part of the teaching practice integrated, and was developed in 3rd cycle and Secondary classes, this last one belonging to professional courses, and assistance to classes (a process that has expanded throughout the school year and that was made to all colleagues twenty-one stage during lessons).

The intervention in the community activity (I Brazão de Castro Olympics) sought to create an environment that favors the practice of physical activity within the school community, warning for all the problems that are related with sedentary lifestyles. The integration activities in the middle (activities under the direction of a class action and curriculum extension) allowed to study, plan and develop educational activities during the school year with our classes and also helped us to better understand the actual role of the teacher in school.

In the scientific-pedagogical activities, we tried to present the potential of an approach of Futsal in the school context (individual action) and discuss instructional models in teaching sports games (collective action).

The experiences throughout this EP process, were of extreme importance to our formation as future teachers of Physical Education.

Key words: School, Teaching Practice, Physical Education.

Résumé

Ce pratique pédagogique (PP) rapport vise à décrire, refléter et soutenir les options et les choix pris dans les activités prévues dans les lignes du programme de la PP: (1) pratique de l'enseignement, (2) activités d'intervention en la communauté scolaire (3) activités d'intégration dans le milieu, et (4) des activités de caractère scientifique et pédagogique.

La PP a eu lieu dans l'école du 2e et 3e cycles Dr. Eduardo Brazão Castro, pendant l'année scolaire 2011-2012, dans un group composé par 4 stagiaires. La composante pratique des enseignements a intégré les processus d'enseignement-apprentissage développé dans les classes de 3ème cycle et en classes du secondaires appartenant au cours de formation professionnelle, et l'assistance aux classes (un processus qui s'est développé au cours de l'année scolaire et qui a été faite à tous les collègues pendant vingt à une cours).

L'activité d'intervention dans la communauté (I Olympiques Brazão de Castro) a cherché à créer un environnement qui favorise la pratique de l'activité physique au sein de la communauté scolaire, mettant en garde contre les problèmes de modes de vie plus sédentaires. Les activités d'intégration dans le milieu (activités sous la direction de recours collectif et le programme d'études) a permis étudier et planifier des activités éducatives à développer pendant l'année scolaire avec des classes et nous ont aidé à mieux comprendre le rôle du professeur dans l'école.

Relativement à les activités scientifique-pédagogiques, nous avons essayé de présenter le potentiel d'une approche à la modalité du futsal dans le contexte scolaire (action individuelle) et de discuter les modèles d'enseignement dans les sports collectives (action collective).

Les expériences au long de tout cet processus de PP, on été d'une extrême importance pour notre formation comme futurs professeurs d'éducation physique.

Mots clés: École, Pratique Pédagogique, Éducation Physique.

Resumen

Este informe de la práctica docente (PD) tiene como objetivo describir, reflexionar y justificar las opciones y decisiones que se tomaron en las actividades previstas en las líneas del programa de la PD: (1) la práctica docente, (2) las actividades de intervención en la comunidad escolar (3) actividades integración en el medio, y (4) las actividades de carácter científico-pedagógico.

La PD se celebró en la Escuela Basica de los 2° y 3° ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, durante el año escolar 2011-2012, en centro para la etapa de Educação Física se compone de 4 profesores. La componente de gestión de la enseñanza práctica a sido integrada nel proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las clases de 3 ° ciclo y las clases de secundaria pertenecientes a cursos de formación profesional, y la asistencia a las clases (un proceso que se ha expandido por todo el año escolar y que se hizo para todos colegas veintiuna etapas durante las clases).

La actividad de intervención en la comunidad (I Juegos Olímpicos Brazão de Castro) trató de crear un entorno que favorece la práctica de la actividad física en la comunidad escolar, advirtiendo los problemas de los estilos de vida cada vez más sedentarios. Las actividades de integración en el medio (actividades bajo la dirección de la acción de clase y el currículo de extensión) permitió estudiar y planificar el desarrollo de actividades educativas durante el año escolar con clases y también nos ha ayudado a entender mejor el papel real del profesor en la escuela.

En las actividades científico-pedagógicos, hemos tratado de presentar el potencial de un enfoque de Futsal en el contexto escolar (acción individual) y discutir modelos de instrucción en la enseñanza en los juegos de deportes colectivos (acción colectiva).

Las experiencias pasadas en todo este proceso de PD, eran de extrema importancia para nuestra formación como futuros profesores de Educación Física

Palabras clave: Escuela, Práctica Docente, Educación Física.

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) é uma parte integrante do Mestrado em ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário e, encerra em si, um processo importante na formação, no desenvolvimento de competências e na preparação para a docência dos futuros docentes. Em concordância com Caires e Almeida, (2000), entendemos o EP *como* “uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (p.219).

Na mesma linha, Francisco & Pereira (2004), referem-se ao EP como sendo um marco fundamental no processo de transição do aluno para professor, no qual ocorre uma interação de diversos fatores que deverão ser tomados em consideração na formação e desenvolvimento do futuro docente, nomeadamente, o contacto com a realidade de ensino tendo em consideração a ação educativa do estagiário e a mediação/supervisão/orientação do estágio.

Na nossa perspetiva, a complexidade inerente ao processo do EP está associada, por um lado à passagem do papel de aluno a professor, assim como toda a responsabilidade social associada a este novo papel. Por outro lado, o professor estagiário tem a responsabilidade de colocar em prática todos os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do seu processo de formação e tem de conjugar e controlar as diversas fontes de informação, por forma a melhor gerir diferentes personalidades, adaptar os conteúdos programáticos às características de cada aluno objetivando o sucesso escolar.

O presente relatório surge das inúmeras reflexões efetuadas ao longo do EP do Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira realizado na escola na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2011-2012. Os objetivos deste relatório são os seguintes: (1) apresentar de forma explícita e sintética todas as atividades desenvolvidas no processo de estágio, e (2) refletir sobre a prática letiva procurando fundamentar as metodologias de ensino pensadas e implementadas, assim como a forma como foram avaliados e reestruturados os planos de intervenção.

O relatório encontra-se dividido em seis partes. Na primeira parte, procuramos fazer uma caracterização da escola e do contexto onde esta se insere (em termos geográficos, sociais e culturais), uma vez que estas variáveis poderão ajudar a melhor clarificar algumas das nossas decisões em termos de programação e estruturação de atividades pedagógicas.

O segundo capítulo do relatório congrega as justificações e reflexões sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem nas turmas a nosso cargo durante o ano letivo. Neste capítulo desenvolvemos de uma forma clara os nossos propósitos e formas de intervenção nas diferentes fases da prática letiva: planeamento, realização/intervenção pedagógica e controlo e avaliação. Este capítulo encerra com uma reflexão sobre a observação de aulas (assistência a aulas), como uma ferramenta potenciadora de novas abordagens e novas metodologias com vista a uma melhor otimização do processo ensino-aprendizagem.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, denominada por “I Olimpíadas Brazão de Castro” é apresentada no capítulo três. Esta atividade procurou ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa à aula de EF e congregou atividades constituídas por jogos tradicionais, jogos artísticos, jogos de conhecimentos, assim como contemplou a ligação a outras áreas disciplinares (Matemática, História, Geografia, Música e Teatro). No capítulo quatro são apresentadas as atividades de integração no meio. Estas são compostas pelas atividades no âmbito da direção de turma (caracterização da turma e estudo caso) e a ação de extensão curricular que procurou desenvolver por um lado as relações entre a escola e pessoas ou entidades exteriores, mas também envolver os professores e encarregados de educação da respetiva turma.

No capítulo cinco são exploradas as atividades de investigação que o professor deve desenvolver no âmbito da sua prática pedagógica, através das ações de natureza científico-pedagógica. A ação individual denominada “O Futebol (Futsal) em Contexto Escolar”, procurou explicar as diferenças entre o futebol e o futsal no que concerne aos seus elementos estruturais do jogo, assim como alertar para as potencialidades da abordagem do futsal em contexto escolar. Na ação coletiva, procuramos debater a problemática da falta de motivação dos alunos para as aulas de EF, fornecendo um conjunto amplo de ferramentas (modelos de ensino) com o intuito de potenciar não só a

atuação dos docentes mas também motivar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente no capítulo seis, são apresentadas algumas recomendações e sugestões direcionadas para a EF escolar, fruto de uma reflexão acerca de todas as atividades desenvolvidas no âmbito das linhas programáticas das atividades de avaliação do EP.

1. Caraterização da Escola

Neste ponto pretendemos efetuar uma caraterização da escola e de todo o contexto onde insere-se (urbano, social e cultural). A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, até Novembro de 2011 designada de Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque, está situada na periferia da cidade do Funchal, nomeadamente, na freguesia de São Roque. Situada paralelamente a esta, encontra-se a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão.

Esta escola foi criada com o propósito de servir as populações pertencentes à Freguesia de São Roque e às zonas altas da Freguesia de Santo António. Os ciclos de ensino lecionados nesta escola são os 2º e 3º ciclos e os Cursos Profissionais ao nível do Secundário. Estes Cursos Profissionais foram introduzidos no ano letivo de 2008/2009.

A maioria da população desta freguesia, que vive nas zonas altas ou nos bairros sociais, apresenta uma qualidade de vida média/baixa, sendo na maioria as crianças pertencentes a estes agregados familiares que frequentam este estabelecimento de ensino. De acordo com o Projeto Educativo desta escola, as crianças das famílias com melhores condições sociais e económicas raramente frequentam este estabelecimento de ensino, optando por colégios particulares ou escolas públicas situadas em zonas mais centrais.

Esta comunidade escolar debate-se com diversos problemas, como os elevados níveis de insucesso e de abandono escolar prematuro (essencialmente no 3º ciclo), com a indisciplina e falta de valores por parte dos alunos. Como forma de combater estes problemas, desde o ano letivo 1998/99, procederam a implementação de cursos de qualificação profissional com currículos alternativos, destinados a alunos com elevado absentismo e com retenções sucessivas. Estes cursos dotavam os alunos de habilitações equivalentes ao 9º ano de escolaridade. Recentemente, estes cursos sofreram alterações ao nível dos regulamentos e passaram-se a designar-se de Cursos de Educação e Formação (CEF). O grande objetivo dos CEF é permitir aos alunos interessados, frequentarem ou concluírem a escolaridade de nove anos, preparando simultaneamente a sua entrada no mundo do trabalho com qualificação profissional e escolar.

A desvalorização do meio no qual a escola está inserida é algo comum por parte dos intervenientes, sejam professores ou discentes da escola. Por muitos anos, esta escola

viveu sobre o estigma de ser uma escola problemática, porém, nos dias de hoje, devido essencialmente ao trabalho realizado por toda a comunidade escolar, a escola está a afastar-se do estigma anteriormente existente. Uma das estratégias adotadas passou pela eliminação do ensino Secundário “normal”, optando pela criação de Cursos Profissionais. Por este mesmo motivo, a grande maioria dos alunos que concluem o 3º ciclo, optam ou são obrigados a transitar para outro estabelecimento de ensino, caso pretendam continuar no ensino normal. De referir que existem somente 4 turmas pertencentes aos cursos profissionais, duas em que os alunos se encontram no 11º ano e outras duas terminais, em que os alunos encontram-se no 12º ano. Verificamos que neste ano letivo não existia qualquer turma de 10º ano, facto que poderá sugerir que estes cursos profissionais poderão não existir nos próximos anos escolares.

Relativamente à área desportiva, a escola está apetrechada com um polivalente (normalmente utilizado simultaneamente por duas turmas), com um ginásio e com as Piscinas Olímpicas, localizadas nas imediações da escola. Em termos de materiais desportivos constatamos que a oferta é limitada, e a grande maioria dos materiais encontra-se em mau estado, porém o material nunca nos impediu a lecionação das aulas.

Em termos da oferta desportiva, a escola disponibiliza os núcleos de Futsal, Ténis de Mesa, Dança, Badminton e Natação. Os alunos pertencentes a estes núcleos competem regularmente com outras escolas, em torneios organizados pela escola e na Semana do Desporto Escolar.

2. Prática Letiva

A educação desempenha um papel fulcral na sociedade, sendo o homem o expoente máximo dessa mesma sociedade. Desse modo, a educação é um instrumento, um meio ou uma via através da qual o homem torna-se plenamente num homem, apropriando-se dos elementos culturais existentes nas sociedades (Saviani, 2011). No passado, Durkheim, (1968) citado por Oliveira, (2011) referia-se à educação como sendo as ações exercidas pelas gerações adultas sobre as gerações que não estão ainda maduras para a vida social, tendo por objetivo desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade e meio a que pertence.

Com o propósito de responder às finalidades que a sociedade espera, a educação deve reunir uma variedade de requisitos considerados fundamentais relacionados com o funcionamento do sistema educativo e com a ação dos diversos agentes. Para atingir tais objetivos devem ter as metas e finalidades fixadas, definir conteúdos e estratégias que possibilitem conciliar o saber com os aspetos fundamentais para o desenvolvimento pessoal (valores e desenvolvimento das capacidades sociais e afetivas), adotar métodos e técnicas adequadas à cooperação, comunicação e participação, e aproximar-se de uma forma intelectual e afetiva aos problemas existentes na sociedade (Rayo, 1998 citado por Arroteia, 2008).

A escola apresenta-se, juntamente com a família, como um dos principais agentes responsáveis de educação, pois esta fornece um horizonte mais amplo no qual a criança e os jovens desenvolvem as suas vidas. A escola é então um agente de mudança e fator de desenvolvimento, assumindo-se não só como potenciador de recursos, mas também como um local aberto e solidário, justo e responsável, tolerante e respeitado, imperando a sabedoria e o conhecimento (Martins, 1992 citado por Vasconcelos, 2007).

Em todo este processo, a EF deverá assumir um papel de relevo, pois, esta é uma via para que os alunos desenvolvem todas as capacidades que permitem um desenvolvimento harmonioso, não só como desportivas competentes mas também como cidadãos. A EF assume-se então como um meio de transformação do Homem, desenvolvendo diversas competências que serão uteis ao longo de toda a sua vida,

especialmente no que concerne à angariação dos valores imprescindíveis para vivermos em sociedade.

2.1. Processo de Ensino-Aprendizagem

2.2. Planeamento

A gestão do processo ensino-aprendizagem de uma turma pressupõe uma fase de planeamento, realização e controlo e avaliação. Todas estas fases são decisivas no ajustamento do processo, no entanto, o planeamento determina toda a organização dos conteúdos a abordar, procurando desse modo ir ao encontro, não só das necessidades dos alunos mas também dos objetivos programáticos previamente estabelecidos. Por outro lado, a forma como são planeadas as atividades a serem abordadas nas aulas, influencia a forma como os alunos reagem (maior ou menor interesse), tendo repercussões no modo como a aula decorre (Mazzioni, 2006).

Muitos estudos têm evidenciado a grande importância que o planeamento assume no contexto educativo. Leal (2005) refere que, é importante que o professor planeie, reflita sobre as suas ações e decisões, pensar sobre o que fez, antes, durante e após a atividade. O mesmo autor enaltece que além de outros aspetos, este processo exige organização, sistematização, previsão e tomada de decisão com o intuito de garantir a eficácia e a eficiência das ações preconizadas pelo docente. Na mesma linha, Luckesi (1998) citado por Sayão (2004) afirma que o ato de planejar implica efetuar escolhas, envolve juízos e valores relativamente a uma determinada realidade. Para este autor o planeamento é uma atividade orientada para uma finalidade. De acordo com Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva e Silva (2011), planejar implica:

Estudar, organizar, coordenar, ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar. Pode-se dizer que o planeamento é um importante aliado ao exercício do trabalho profissional. O planeamento deve ser tratado como um processo primordial ao trabalho profissional, pois é um método aplicado para a

intervenção profissional, ou seja, o profissional deve investigar e analisar a realidade para assim propor uma intervenção eficaz. (pp.1-2)

Segundo Morais (2008), na primeira fase do planeamento, é necessário uma avaliação de todo o contexto (potencialidades, recursos, materiais, localização, instrumentos e recursos humanos disponíveis) existente. Corroborando em parte a tese anterior, Klosowski e Reali (2008) explica que o planeamento pressupõe várias fases: a primeira é fase do diagnóstico – os autores referem que para os professores planearem as suas aulas, com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos, devem “sondar o ambiente”, ou seja, sondar sobre a realidade que se encontram os seus alunos, qual o nível de aprendizagem em que se encontram e quais as dificuldades existentes. A segunda fase assenta-se na definição do tema e preparação – esta fase não é mais do que a solicitação de comportamentos. A partir da avaliação de diagnóstico, o professor depara-se com uma realidade e a partir desta realidade revê todos os passos que poderá dar para que os alunos consigam alcançar e concretizar os objetivos idealizados. Nesta fase, além de serem determinados os objetivos gerais e específicos, são também selecionados e organizados os conteúdos, os procedimentos de ensino, as estratégias e os recursos, sejam humanos ou materiais. A última fase pressupõe efetuar uma avaliação de todo o processo. Os mesmos autores, citando Lück (2002) referem que através da avaliação, conseguimos verificar se as medidas tomadas produzem diferenças no desenvolvimento dos alunos, ou podemos alterar ou modificar as medidas tomadas como consequência de sugestões provenientes da avaliação.

Neste sentido, numa fase prévia ao arranque do nosso EP, e com o intuito de caracterizar e avaliar o estabelecimento de ensino, procedemos à pesquisa, no *site* da escola, de todos os documentos oficiais que permitissem conhecer a dinâmica da escola. Desse modo o Plano Anual de Escola (PAE) forneceu-nos informações relativamente aos objetivos definidos pela escola para este ano letivo. Este documento apresenta todos os objetivos definidos para cada um dos docentes, bem como as suas funções ao longo do ano letivo. De um modo geral, este documento é um instrumento de organização e gestão da escola, contendo as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo 2011/2012, que estão de acordo com os objetivos pedagógicos presentes nos Projeto Curricular de Escola e Projeto Educativo de Escola (PEE) (PAE, 2011-12, EB23EBC).

Outro documento consultado foi PEE. Este documento foi muito importante para nós pois forneceu-nos informações relativas à escola, à comunidade escolar, aos alunos e aos Encarregados de Educação. Este documento, caracteriza toda a escola, fornecendo dados relativamente à localização, à população que a rodeia e sobre os alunos que a frequentam. Por último, um dos documentos mais importantes que consultamos foi o Regulamento Interno. Este documento define que:

O regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar e as normas de gestão e utilização dos seus espaços e equipamento educativos, tendo como pressuposto a autonomia das escolas consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto Legislativo Regional (D.L.R.) nº 4/2000/M e D.L.R. nº 21/2006/M. (p.3)

Outro aspeto relevante para o nosso planeamento, foi a reunião de grupo de EF no início do ano letivo. Além de serem definidos os conteúdos programáticos que seriam adotados pelo grupo para o ano letivo, foi clarificada a política de utilização dos espaços desportivos da escola e algumas regras de funcionamento geral das aulas (ie. horários das aulas).

Posto esta recolha e avaliação de informação pertinente ao planeamento da nossa ação educativa, definimos a avaliação inicial dos alunos, para adequação da gestão do processo ensino-aprendizagem. Segundo o Programa Nacional de Educação Física [PNEF] (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001), a avaliação inicial é um processo decisivo pois, possibilita aos professores orientar e organizar o trabalho a ser desenvolvido numa turma, e permite que os professores assumam compromissos coletivos, verificando todas as decisões tomadas previamente, relativamente às orientações curriculares, adequando os objetivos ou procedendo a reajustes na composição do planeamento anual (Anexo A).

Este processo de avaliação diagnóstica foi realizado de duas formas distintas. Nos cursos profissionais, uma vez que a matéria está organizada por blocos, optamos por fazer avaliações diagnósticas parcelares, aquando do início do respetivo módulo, essencialmente, devido aos constrangimentos colocados pelo regulamento específico destes Cursos. No caso do 3º ciclo, a seleção das matérias e conteúdos a abordar teve

em conta uma avaliação diagnóstica efetuada no 1º período letivo a todas as matérias que seriam abordadas durante o período. O Registo da avaliação diagnóstica foi realizado através de uma ficha criada para o efeito, contendo todos os aspetos que considerámos fundamentais para que conseguíssemos obter o maior número de dados relativos às prestações dos alunos (Anexo B). Neste aspeto consideramos que a avaliação diagnóstica, das matérias a lecionar, deverá ser realizada toda ela numa fase inicial, uma vez que permite ao professor desenhar e traçar planos de trabalho com a turma com vista à resolução de problemas tático-técnicos transversais. Nesta etapa inicial, recorreremos também ao recurso de meios audiovisuais, o que nos permitiu ir mais longe nas análises e respetivos planeamentos.

Relativamente ao planeamento a médio prazo, nomeadamente às Unidades Didáticas (UDs), Rosado, (s.d.) refere que estas são:

Muitas vezes entendidas como um bloco ou uma unidade temática, julgamos, no entanto, que se deve definir como um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didáctica. Essas unidades podem ter extensões variáveis. Na realidade, uma lição pode cumprir uma só função didáctica (ex. aula de revisões) ou diversas funções didácticas (situação muito frequente sendo, muitas vezes, também, uma delas, dominante). Diversas aulas com a mesma função didáctica (ex.: aulas de avaliação sumativa) correspondem a uma unidade didáctica. Repare-se que uma unidade didáctica não deixa de ser uma unidade de ensino; é uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didácticas. (p.6)

Na mesma linha, Pais (2010) refere-se às UD's como:

Unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de

alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos). (pp.3-4)

De modo a conseguirmos operacionalizar as UD's, recorreremos ao modelo de planeamento preconizado por Vickers (1990), intitulado de Modelo das Estruturas de Conhecimento. O Modelo de Vickers (1990) defende que o professor deve estruturar o seu conhecimento em 3 etapas distintas: (1) análise; (2) decisões e (3) aplicações. A primeira fase, a fase de análise, pressupõe a realização de uma análise de todo o contexto existente, nomeadamente a modalidade desportiva ou a atividade em estruturas do conhecimento, o contexto onde decorre a ação educativa e os alunos – quem são, o que sabem. Relativamente à segunda fase, a fase em que são tomadas as decisões, é determinada a extensão e sequência dos conteúdos a serem abordados, são definidos todos os objetivos bem como os critérios de avaliação, são criadas as progressões de ensino e de treino. A fase da seleção e organização dos conteúdos resultará no guião para a sequência dos conteúdos (Vickers, 1990). Na terceira fase aplicações, foram concebidos os planos de aula, as unidades temáticas e os programas individuais de aprendizagem.

Na seleção dos conteúdos tivemos em consideração três fatores importantes: as indicações definidas nos PNEF (Jacinto et al., 2001), os recursos materiais e o estágio de desenvolvimento dos alunos. A definição de objetivos assume um papel preponderante na aprendizagem dos alunos, sendo estabelecidas as metas a atingir. Os objetivos foram tomados ao nível do domínio técnico e artístico, consistindo na aprendizagem/consolidação de habilidades, ao nível do domínio das capacidades motoras, desenvolvendo essencialmente as capacidades coordenativas. Em termos do domínio cognitivo, os objetivos foram definidos através do conhecimento dos regulamentos e das principais características de uma determinada modalidade, e finalmente ao nível do domínio sócio afetivo, no qual os alunos deverão desenvolver comportamentos ditos adequados, como o controlo das emoções, superação, autonomia, cooperação, entreaajuda e desenvolver o gosto pela modalidade.

Como já tínhamos referido anteriormente na avaliação diagnóstica, a planificação das UD's foram distintas em cada um dos anos letivos que abordamos. Por um lado, construímos as UD's por blocos nos Cursos Profissionais, devido, essencialmente, aos constrangimentos e ao regulamento específico destes Cursos. Por outro lado, no 3º ciclo abordamos as UD's recorrendo a diversas matérias de ensino na mesma aula, ou seja, seguindo um modelo politemático. As vantagens da implementação deste modelo politemático, centra-se na abordagem de um vasto leque de matérias e conteúdos, permitindo assim que os alunos experimentassem uma forma diferente de abordagem, mostrando-se como uma forma motivante na abordagem de diversos conteúdos, proporcionando desse modo uma maior variabilidade nas condições de prática dos alunos.

Como forma de operacionalizar todo o processo de ensino-aprendizagem de um modo micro, foram criados planos de aula, elementos que foram essenciais em todo este processo. No plano de aula deverá estar identificada a escola, a data, a hora e o tempo horário da aula, a turma e respetivo ano letivo, o total de aula lecionadas, a instalação e os materiais utilizados, os objetivos específicos, a função didática e os conteúdos operacionais (Aranha, 2004). Nós discordamos do que este autor refere, na medida em que consideramos mais importante a presença no plano de aula dos objetivos gerais do que os conteúdos operacionais. Previamente ao início de toda a nossa atividade de leção procurámos criar um plano de aula (Anexo C) que conseguisse responder a todas as nossas necessidades e que fosse capaz de servir como um auxiliar de toda a nossa ação. Desse modo, para a criação do nosso plano de aula recorreremos a diversos planos já existentes, procurando criar um plano de aula que contivesse a informação mais pertinente e que conseguisse responder aos nossos problemas.

No que concerne às decisões em termos da definição da avaliação, esta ocorreu através de duas formas: avaliação formal – recorrendo a testes, a situações estandardizadas e a encenações das aulas. Este tipo de avaliação é utilizada no sentido de conhecermos o progresso dos alunos relativamente aos objetivos a alcançar; Por outro lado, a avaliação informal decorre de determinadas situações que decorrem no decurso das aulas e que são aproveitadas para avaliar os alunos. Esta avaliação mede em que grau os alunos atingiram ou não os objetivos previamente definidos.

A organização dos grupos de trabalho durante as aulas foi um processo extremamente importante para nós, pois de acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001) a “formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino” (p-24) devendo assegurar-se, preferencialmente, a criação de grupos que privilegie a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. Tendo em consideração estas diretrizes, nas primeiras aulas como não conhecíamos os alunos, deixamos que essa escolha fosse realizada pelos próprios alunos, sendo de igual modo uma forma de verificarmos as relações existentes entre os elementos pertencentes à turma. Posteriormente, à realização da avaliação diagnóstica procurámos organizar os grupos com alunos com diferentes níveis de aptidão, procurando dispersar os alunos mais proficientes pelos diversos grupos, usando-os como elementos que poderiam ajudar os colegas com maiores dificuldades. Esta estratégia foi de facto muito útil, permitiu por um lado que os alunos mais proficientes desenvolvessem as capacidades de cooperação e entreaajuda, e por outro lado, que os alunos menos proficientes desenvolvessem as suas capacidades, tendo em consideração as nossas orientações e as dos alunos mais proficientes.

Existiu no entanto determinados momentos em que recorremos à formação de grupos com níveis e aptidões semelhantes, especialmente quando eram alunos com imensas dificuldades e não tinham determinados elementos técnicos adquiridos (ex: ginástica – não sabiam realizar o pino, e o próximo elemento era o pino com saída em cambalhota), não conseguindo efetuar as progressões necessárias. Nestes casos ocorria um ensino diferenciado em termos de níveis. O PNEF (Jacinto et al., 2001) defende esta mesma diferenciação por níveis afirmando que:

Dadas as diferenças existentes entre os alunos da mesma turma (aptidões, motivações, etc.), a diferenciação das actividades em pequenos grupos ou em grupos que integrem alunos de várias turmas com o mesmo horário, pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face às circunstâncias concretas. (p.22)

Um outro aspeto que privilegiávamos aquando da formação dos grupos era a não utilização dos mesmos grupos de trabalho por demasiado tempo, pois de acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), a variedade de interações assume um papel de relevo no

desenvolvimento social dos alunos, isto apesar de considerarmos que existem matérias (ex: Ginástica Acrobática) em que necessitamos que os grupos estejam o mais possível em contacto pois a confiança e o conhecimento do parceiro, assumem-se como um dos expoentes para o sucesso.

2.3. Intervenção Pedagógica

Finalizada a fase do planeamento e organização de todo o processo de ensino-aprendizagem, seguiu-se o momento de realização, onde é colocado em prática todos os conteúdos anteriormente planeados.

A lecionação da primeira aula, no dia dezanove de Setembro, à turma do 3º ciclo, foi marcante por ter sido a primeira vez que interagimos com uma turma, por ser a primeira vez que encarnamos o papel de professor e como tal, por vermo-nos num papel que sempre almejamos. Nesta primeira aula o nervosismo era elevado, por isso procuramos ser simples e diretos na abordagem dos conteúdos definidos para esta turma. Como foi a primeira aula, a parte introdutória/apresentação aos alunos foi efetuada pela orientadora pedagógica, o que nos veio a ajudar quando assumimos esta turma. Relativamente à turma do Secundário, o início do período de lecionação ocorreu mais tarde, nomeadamente no dia 13 de Outubro, pois os alunos pertencentes a esta turma encontravam-se em estágio. É importante voltar a ressaltar o papel do orientador pedagógico nesta primeira aula, pois na fase inicial da aula apresentou-nos aos alunos, deixando-nos completamente à vontade.

Na primeira aula de ambas as turmas, procedemos à apresentação dos conteúdos programáticos, do sistema de avaliação e definimos as datas dos testes escritos. Além do mais, esta aula foi extremamente importante para nós, pois foi nesta que aplicamos a ficha do aluno (Anexo D), documento que mais tarde viria a ser fundamental na caracterização da turma. Após as primeiras aulas, utilizadas para a realização das avaliações diagnósticas e aplicação dos testes de Fitnessgram, iniciamos então a abordagem aos conteúdos definidos nos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Um dos aspetos de maior investimento durante o nosso EP foi a forma como devíamos ensinar. Clarificando o conceito de ensino, Hirst (1971) descreve o ato de ensinar como sendo uma atividade polimorfa, referindo que pode assumir diversas formas diferentes.

Na mesma linha, Freire (1997) afirma que ensinar não se baseia em transmitir apenas o conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua construção do conhecimento, ou seja, o aluno é o construtor da sua própria aprendizagem e o professor surge, como um guia, como um orientador da atividade do aluno, tendo como objetivo encaminhar o aluno para a aprendizagem. Nós defendemos a perspectiva deste autor, tendo sido este o modo de atuação no decorrer deste ano letivo. Consideramos que através deste método, os alunos potenciam a sua aprendizagem, pois além de trabalharem diversas vertentes (psicológica, motora, cognitiva) têm um maior empenhamento motor.

De acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008) ensinar implica que os professores olhem para a educação como um meio de transformação do Homem. Nos dias de hoje, o professor deve assumir um papel de orientador/gestor das atividades ao invés do que ser um mero transmissor/reprodutor do conhecimento. Perrenoud (2000) afirma que os docentes devem ter dez competências essenciais para ensinar: a primeira competência denomina-se “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, em que o professor deverá conhecer, para cada disciplina, os conteúdos a serem abordados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem; Deverá organizar-se a partir das avaliações diagnósticas dos alunos, dos seus erros e dos obstáculos à sua aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em pesquisas e projetos de conhecimento.

A segunda competência chama-se “Administrar a progressão das aprendizagens”. O professor deverá criar situações problema ajustadas ao nível dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer ligações com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; efetuar uma avaliação formativa; efetuar balanços frequentes e tomar decisões de progressão. Relativamente à terceira competência, denominada “conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, o professor deve criar grupos homogêneos; fornecer apoio a alunos portadores de maiores dificuldades; Potenciar a cooperação entre os alunos.

A quarta competência intitula-se “Envolver os alunos em suas aprendizagens”. Nesta competência o professor deverá suscitar, nos alunos, o desejo de aprender, explicar a relação com o saber e desenvolver a capacidade de autoavaliação; formar um conselho de alunos e negociar diversos tipos de regras e comportamentos; incluir os alunos na seleção de alguns conteúdos programáticos; criar e desenvolver projetos pessoais dos alunos. No que concerne à quinta competência, denominada “Trabalhar em equipa”, o

professor deverá criar projetos em que os alunos estejam organizados por equipes; desenvolver e conduzir reuniões; analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; resolver conflitos interpessoais.

A sexta competência, intitulada “Participar da administração escolar”, refere que o professor deverá criar e negociar um projeto na escola; gerir os recursos escolares; organizar e coordenar, no âmbito escolar, a participação dos alunos; Relativamente à sétima competência, designada “Informar e envolver os pais”, o professor tem como funções orientar reuniões informativas e de debate; envolver os pais na construção de saberes e na vida escolar dos seus educandos; No que toca à oitava competência, chamada “Utilizar novas tecnologias”, o professor deverá utilizar editores de texto; explorar as potencialidades didáticas dos *softwares*, relativamente aos objetivos do ensino; utilizar as ferramentas multimédias no ensino.

A nona competência, designada “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, refere que o professor deverá prevenir a violência, tanto na escola como fora dela; lutar contra os preconceitos e discriminações entre os alunos; analisar a autoridade, comunicação e relação pedagógica na aula; desenvolver diversas competências como a responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça. Finalmente, a décima competência, intitulada “Administrar sua própria formação contínua”, afirma que o professor deverá saber explicar e justificar as suas ações; realizar uma autoavaliação sobre as suas competências e apostar na formação contínua; envolver-se em tarefas realizadas na escola; realizar formações fornecidas pelos colegas de profissão e participar na mesma.

Além de todos estes aspetos referidos anteriormente, recorreremos a um conjunto de instrumentos importantes, vide modelos de ensino, que ajudaram-nos na prática pedagógica. Consideramos que os modelos de ensino desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois potenciam a atuação dos docentes e o processo de aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com Marques (1998), um modelo de ensino caracteriza-se por um conjunto de teorias, métodos e técnicas de ensino que articulam os objetivos da Educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação. No entanto, não existe apenas o modelo de ensino, mas sim vários modelos que se adequam ou não a um determinado contexto educativo. Portanto, é necessário ter em conta as vantagens e desvantagens da utilização de um

determinado modelo, entendendo-os como sistemas flexíveis, enquadrados com os nossos objetivos e as características dos alunos.

Sendo assim, recorreremos a diversos modelos de ensino, um dos modelos que utilizamos, mas não com muita predominância foi o modelo por Instrução Direta (tradicional) (Rosenshine, 1983). De acordo com Mesquita & Graça (2011), neste Modelo a grande maioria das decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem são tomadas pelo professor, mais concretamente a prescrição do envolvimento dos alunos nas tarefas. Neste modelo o professor define as regras e as ações dos alunos, com o propósito de obter o máximo rendimento na consecução das tarefas.

Outro dos modelos utilizado foi o Modelo Desenvolvimental (Rink, 1996). Este Modelo assenta-se num desenvolvimento sistematizado e progressivo das exigências do jogo utilizando tarefas de complexidade crescente (progressão, refinamento e aplicação). Para Mesquita & Graça (2011) este modelo parte do pressuposto que a matéria de ensino obriga a um tratamento didático, havendo a manipulação da complexidade das diversas situações de aprendizagem e na estruturação da evolução do trabalho do aluno.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994, citado por Siedentop, Hastie & Mars, 2004) foi também utilizado. De acordo com Mesquita & Graça (2011), este modelo caracteriza-se por ser uma forma de educação baseada no lúdico, criticando as abordagens descontextualizadas, tendo por objetivo a criação e desenvolvimento de ambientes que proporcionem uma experiência desportiva autêntica, recorrendo à criação de um contexto desportivo para os alunos, pressupondo a resolução de equívocos na relação da escola com o desporto federado. Além do mais, este modelo possibilita a socialização desportiva, enfatizando o papel ativo e cooperante dos praticantes na organização das diversas tarefas com atribuição de funções e responsabilidades a todos os praticantes. Assim sendo, o MED não é mais do que uma forma diferente, atrativa e aliciante para a abordagem das aulas de EF (Mesquita, 2006).

Outro dos modelos utilizados foi o de Ensino para a Compreensão – TGfU (Bunker, & Thorpe, 1982, citados por Griffin & Butler, 2005;). Neste modelo as situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada. De acordo com Webb & Pearson (2008) este modelo baseia-se em colocar o aluno/desportista num jogo ou exercício, onde a

tomada de decisão em termos táticos e na resolução de problemas é crítica. Segundo os mesmos autores, o TGFU é um modelo baseado no jogo, tendo como objetivo fazer com que os alunos compreendam todos os aspetos do jogo, ao mesmo tempo que aumenta os seus níveis de atividade física, bem como a motivação e a alegria na realização das atividades físicas.

Na mesma linha de ideias, Mesquita & Graça (2011) referem que este modelo apoia-se num modelo de ensino por descoberta guiada, no qual os praticantes são expostos a determinadas situações problema e é incentivado a procurar respostas/soluções, a verbalizar, a discutir e a explicar os seus pensamentos, sendo orientado pelas questões estratégicas do professor. Neste modelo podemos considerar que existe um processo de Ensino-Estudo-Aprendizagem, em que o aluno depara-se com um problema, analisa, questiona, reflete e discute várias formas de resolver esse mesmo problema, originando posteriormente, uma aprendizagem pela compreensão dos fenómenos. Este modelo procura que os alunos compreendam os fenómenos, que tenham a capacidade, de perante diversos problemas, conseguir adaptar-se e resolver as situações com que se depara.

Recorremos de igual modo ao Modelo de Competências nos Jogos de Invasão (Mertens & Munsch, 1990; 1991). Este Modelo tem por base as ideias dos modelos de educação desportiva e ensino dos jogos por compreensão. A conceção deste modelo teve como objetivos permitir que os alunos aprendessem a participar com sucesso em formas modificadas nos JDC de invasão, e que desempenhassem diversos papéis relacionados com a organização desportiva, desenvolvendo competências em duas áreas distintas: a primeira como jogador e a segunda em funções de coordenação e apoio.

Além dos Modelos referidos anteriormente, utilizámos o Modelo Ecológico (Rovegno, 1993), que de acordo com Pinto (2007) citado por Silva (2008), as unidades das matérias devem ser construídas como uma matriz multifacetada em que a importância deverá incidir na exploração das relações entre as constituintes do diálogo operação vs. Oposição (situações formais e reduzidas), em que as suas preocupações centram-se em três pontos: (1) na redução da imprevisibilidade existente nos JDC, selecionado a informação adequada a fornecer aos jogadores; (2) a criação de regras e rotinas que permitam aumentar a segurança; (3) e a redução da complexidade existente nos JDC. De acordo com o mesmo autor, a aprendizagem neste tipo de modelo é vista como um

processo holístico e transformativo, no qual o erro assume um papel imprescindível, ou seja, um ensino baseado num contexto controlado e imprevisível.

De acordo com Pereira (2011), Rovegno pretende compor uma pedagogia não linear baseando-se na perspetiva ecológica da aprendizagem motora, que tem em consideração a interação de constrangimentos indivíduo-tarefa-envolvimento. Recorrendo a uma manipulação criteriosa dos constrangimentos e de uma identificação constrangimentos individuais permitirá envolver os alunos num processo de exploração e autodescoberta de soluções para os movimentos.

Apesar de termos utilizado um pouco de cada um dos modelos acima descritos, incidimos mais nos modelos TGFU, MED e Ecológico. Apesar de termos optado pela utilização destes três modelos com maior incidência, não quer dizer que estes são mais eficazes que os outros que não utilizamos com muita frequência, simplesmente revemo-nos na forma de trabalhar que estes modelos de ensino preconizam. Relativamente a estes factos, Rink (1996) citado por Mesquita & Graça (2007) afirma que nenhuma das perspetivas referidas anteriormente tem vindo a demonstrar ser superior nos ganhos das aprendizagens, tendo-se constatado, em grande parte dos estudos, resultados inconclusivos.

A nossa primeira atuação na escola centrou-se na UD dos JDC. De acordo com a Taxonomia de Fernando Almada, os JDC apresentam um conjunto de características marcantes que são comumente partilhadas, por todas as atividades desportivas inseridas neste grupo. Para Almada et al. (2008) estas características focam-se, fundamentalmente, na divisão do trabalho pelos diferentes membros de um grupo, o que abrangerá o desempenho de funções específicas e o conseqüente domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos). Os objetivos presentes são convencionados (não são reais), retirando por um lado, o seu sentido próprio marcado por milhares de anos convivendo com problemas e imaginários, e dando por outro lado uma maior liberdade de atuação no que concerne à possibilidade de manipular as diferentes variáveis (a função a desempenhar e/ou o domínio da dinâmica de grupo), caso sejam conhecidas as formas de atingirmos os objetivos propostos (Almada et al., 2008). O quadro referencial utilizado baseia-se no $t \geq t'$, em que o t é o tempo da ação ofensiva, e o t' o tempo da ação defensiva.

Segundo Bayer (1994), os JDC possuem em comum as seguintes características: existência de um objeto (bola, disco), que poderá ser jogado pelo jogador com a mão, com o pé ou recorrendo a um instrumento; um terreno de jogo estandardizado, que limita a ação dos jogadores; um alvo a atacar ou a defender (baliza, cesto); companheiros que, cooperando, ajudam a progressão da bola; adversários cuja oposição é necessário vencer, e a existência de um regulamento que é preciso respeitar.

Relativamente a este tema, os JDC são considerados atividades férteis onde a imprevisibilidade é elevada, obrigando o jogador a corresponder às exigências do jogo (Garganta, 1998), sendo desportos com espaços interpenetráveis, em que os jogadores de ambas as equipas em confronto poderão movimentar-se livremente por todo o terreno de jogo, excetuando as regras pré-definidas, próprias de cada modalidade (Bengué, 2005), aumentando a imprevisibilidade dos jogos.

Atualmente, os JDC são considerados por diversos autores (Graça e Mesquita, 2002, Prudente, 2006, Ricardo, 2005 Lovatto & Galatti, 2007) como um meio privilegiado para desenvolver diversos tipos de competências, salientando-se nos domínios tático, cognitivo e socio afetivo. A riqueza da abordagem destes conteúdos na EF assenta em dois parâmetros fundamentais, a necessidade de colaboração e o apelo à inteligência tática, que tal como refere o PNEF (Jacinto et al., 2001) para se alcançar os objetivos pretendidos é crucial “cooperar com os companheiros”.

De acordo com Mesquita (1992) citada por Neves (2004) devido à riqueza de situações que proporcionam, os JDC constituem um meio de formação do Homem, fazendo com que competências variadas se possam desenvolver. Desde a tática até a técnica, passando pela socio-afetividade, encontram-se os vários planos onde ocorre a desenvoltura de competências.

A nossa atuação iniciou-se com a modalidade de voleibol, modalidade na qual os alunos apresentaram imensas dificuldades, especialmente no que concerne à manutenção da bola em jogo, influenciando negativamente a consecução dos três toques. Verificamos que os pontos eram efetuados recorrendo ao serviço, havendo no entanto alguns elementos mais proficientes que eram capazes de devolver a bola jogável para o campo adversário. Como estratégias para potenciar o processo de aprendizagem dos alunos nesta modalidade, iniciamos a abordagem aos conteúdos recorrendo ao jogo, seja em

forma reduzida (1x2, 2x2, 3x3 e posteriormente 4x4), formal ou lúdica. Estas estratégias permitiram uma maior intervenção por parte dos alunos e também proporcionaram um maior dinamismo de jogo.

No nosso entendimento, o jogo é uma ferramenta muito importante que o professor dispõe para ensinar. Segundo Hopper (1998), através do jogo a criança irá aprender a lidar com os colegas, com os adversários, a reconhecer as suas próprias limitações, a aprender a lidar com situações adversas que irão surgir, e deste modo, promover a sua criatividade e inteligência, contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento integral. Ainda segundo o mesmo autor, outro aspeto fundamental, é o facto da utilização do jogo proporcionar aos praticantes imensas possibilidades de vivências sócio afetivas, quer individuais, quer coletivas, que poderão ser levadas como lições para a vida da criança, não se restringindo ao contexto da aula (Galatti, Paes & Darido, 2010). Relativamente à utilização do jogo lúdico, este é imprescindível pois contribui para a construção do conhecimento, interligando-se com a motivação interna, vinda do lúdico (Kishimoto, 2002 citado por Rosa & Cardoso, 2008).

Consideramos que as estratégias mais adequadas no ensino dos JDC passam pela proposta de jogos ou formas jogadas acessíveis, com regras pouco complexas, com menos jogadores e num espaço mais reduzido, de modo a permitir a continuidade das ações e elevar as possibilidades de concretização, concordando com o referido por Garganta (1994). A exploração e adaptação das regras de comportamento, foi um aspeto que foi muito explorado no curso das aulas. Por exemplo no caso do Voleibol, a possibilidade de executar duplo toque, pois permitiu a recolocação do executante em relação à bola, dando um maior tempo de ação para o reenvio da bola; permitimos efetuar o passe após o ressalto da bola no solo, uma vez que deu maior tempo ao aluno para perceber a trajetória da bola, execução do serviço recorrendo ao passe, redução das dimensões do campo e diminuição da altura da rede.

Como os JDC são modalidades pertencentes ao mesmo grupo taxonómico, partilhando um conjunto de características comuns, abordávamos estas quatro modalidades na mesma aula, criando quatro estações distintas em que trabalhávamos, por exemplo um mesmo conteúdo (ex: desmarcação), em que os alunos, passado um tempo definido por nós, passavam por todas as modalidades. Recorremos também à utilização de vários conteúdos nestas aulas, em que a cada modalidade estava associado um conteúdo (ex:

passa, desmarcação, defesa, remate), funcionando do mesmo modo que a anterior, ou seja, passado um determinado tempo estipulado por nós, os alunos rodavam pelas diversas estações.

Além da modalidade de voleibol, nesta UD em concreto, abordamos as modalidades de basquetebol, futsal, andebol e corfebol. Através destas modalidades implementamos um modo distinto de abordar as aulas, ou seja, através dos dados que obtivemos na avaliação diagnóstica, identificámos vários problemas comuns nos JDC, nomeadamente, aglutinação dos mesmos em torno do objeto de jogo, na ocupação racional do espaço, na desmarcação, no passa, no controlo do objeto de jogo, na cooperação, entreaajuda e em termos defensivos.

Relativamente ao segundo período, para a turma do terceiro ciclo construímos uma UD Politemática, que englobou as matérias de ginástica (solo, acrobática e aparelhos), ténis de campo, atletismo e desportos de combate. Abordamos estas matérias pois muitas delas não foram abordadas no ano transato, nomeadamente os desportos de combate, o ténis de campo e o atletismo. Tendo em consideração da importância da abordagem destas disciplinas no desenvolvimento global do aluno, quisemos que todos os alunos passassem pela experiência de vivenciar outras modalidades, não estando somente cingidas às modalidades que usualmente são abordadas nas aulas de EF, além de algumas destas serem modalidades nucleares. Consideramos que a opção por lecionar uma UD Politemática, incluindo diversas matérias ao longo da UD e das próprias aulas, foi uma forma de rentabilizar “esforços” e reforçar algumas das assimilações existentes entre as mesmas. Consideramos também que esta forma de abordar as matérias proporciona um vasto conjunto de experiências enriquecedoras, promovendo um desenvolvimento eclético dos alunos.

Relativamente ao ensino da ginástica, e tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, optámos por distribuir um maior número de aulas para a Ginástica de solo, podendo com isto, desenvolver e/ou aperfeiçoar as destrezas gímnicas básicas, que também servirão de base para as outras variantes da Ginástica (acrobática e aparelho). Em termos organizativos, optámos por recorrer à montagem de estações e circuitos, estando designada uma estação para o minitrampolim. Na ginástica acrobática, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, e face à especificidade desta matéria, recorreremos ao vídeo projetor, para apresentar os diversos exercícios a realizar. As maiores

dificuldades apresentadas pelos alunos centravam-se na realização do rolamento saltado, do apoio facial invertido com rolamento à frente, de elementos de flexibilidade, nomeadamente na espargata e a ponte. No que se refere à ginástica acrobática, os alunos demonstraram dificuldades na realização de figuras a pares e trios (manutenção do equilíbrio), enquanto no minitrampolim os alunos tinham dificuldades na realização da pirueta vertical, no salto encarpado de pernas afastadas, na corrida preparatória e na impulsão. Tendo em consideração o cenário traçado, em todas as aulas criámos estações ou circuitos com progressões para estes elementos gímnicos que os alunos sentiam maiores dificuldades, procurando que os mesmos demonstrassem companheirismo e entreajuda, através da realização das ajudas e correções dos exercícios. Na lecionação desta matéria optámos por utilizar a repetição sistemática das ações dos alunos, pois consideramos que através da repetição os alunos constroem a aprendizagem dos gestos específicos da ginástica, desenvolvendo um conhecimento sobre o seu corpo e sobre as figuras a realizar.

Nos Desportos de Combate, o principal objetivo desta matéria, visou essencialmente o conhecimento do “eu”, através de situações críticas, ou seja, de confronto com o adversário (Almada et al., 2008). A abordagem dos Desportos de Combate, neste caso do Judo, acarreta uma série de benefícios que vão para além dos benefícios psico-motores (Silva, 2010). O mesmo autor refere que, o ensino desta matéria promove nos alunos valores éticos que poderão ser aplicados, não só nas aulas como em toda a vida. Desta forma, consideramos que ao abordarmos esta matéria, possibilitou aprimorar e desenvolver, não só, os aspetos psico-motores como os aspetos cognitivos e morais (valores educacionais).

A prática dos Desportos de Combate é uma ferramenta de educação extraordinária para a vida e para o convívio em sociedade, uma vez que, apresentar uma situação em que a “agressão” do “outro” é trabalhada de forma lúdica procurando o autocontrolo, permite a vivência de alguns problemas sócio afetivos, como o da agressividade e respeito pelo outro (Figueiredo, 1998; Silva, 2010). Neste sentido, consideramos que esta matéria constituiu uma mais-valia para a formação integral dos alunos, justificando deste modo, a sua abordagem. Para a abordagem desta modalidade recorreremos numa primeira fase aos jogos e situações exploratórias de aprendizagem em pé e no solo procurando desenvolver um conhecimento dos alunos, relativamente a si próprios e dos colegas.

De acordo com Figueiredo (1998), o jogo de combate é um tipo de jogo de informação incompleta e sem uma estratégia considerada ideal, entre duas pessoas, e, dependendo dos objetivos e competências a desenvolver, poderá ser finito (terminando ao fim de algum tempo ou número de jogadas), e/ou de “morte súbita”, se um vence, o outro perde. De acordo com o mesmo autor, estes jogos de combate são importantes pois são interpretados pelas crianças como um “faz de conta da luta real”. Pretendíamos de igual modo que os alunos descobrissem a importância da relação existente entre o centro de massa/base de apoio e da aplicação da força, através de situações de estudo aprendizagem.

Para potenciarmos o processo de ensino aprendizagem, e indo ao encontro do que o PNEF (Jacinto et al., 2001) faz referência, relativamente à coordenação de trabalho entre professores, convidámos um colega nosso, especialista nesta temática, que lecionou uma das aulas desta matéria, tendo sido uma mais-valia para os próprios alunos.

Para a abordagem do ténis de campo, efetuámos um levantamento de todo o material que dispúnhamos, e aí deparamo-nos com problemas ao nível das redes. Desse modo realizámos um pedido de apoio à Associação de Ténis da Madeira com o propósito de suprir essa falta, tendo esta associação enviado 3 redes de miniténis, material que foi extremamente útil na realização das nossas aulas. A adaptação de material existente na escola, nomeadamente, as redes de voleibol foi também uma forma de manter a turma toda empenhada na aula.

A abordagem dos conteúdos nesta matéria foi efetuada recorrendo ao jogo, tanto em situações de 1x1 como em situações de jogo em pares. No ensino das ações técnicas-tático em ténis, procuramos que os alunos compreendessem e assimilassem as componentes da trajetória da bola (altura, direção, distância e velocidade), assim como, dominar os aspetos fundamentais, como o ponto de impacto bola/raquete, a posição da cabeça da raquete, o movimento da raquete, o posicionamento do corpo, a movimentação de pés e domínio das pegadas, de forma a antecipar com sucesso qual a posição futura da bola e posicionar-se rapidamente para uma boa receção, sendo capaz de adaptar os deslocamentos aos diferentes ressaltos, efeitos e mudanças de velocidade imprimidas à bola. Tal como refere Aburachid & Greco (2009), os movimentos que os alunos realizam durante o jogo sem posse de bola são tão importantes quanto os

realizados aquando da sua posse. Os mesmos autores referem que os alunos “movimentam-se para atacar ou defender e ao mesmo tempo tomam decisões para resolver problemas e vencer o ponto” (p. 3)

Como metodologia de ensino recorreremos novamente ao método de ensino ecológico (relação do aluno-contexto-tarefa), privilegiando exercícios com tarefas “abertas” de modo a promover a tomada de decisão dos alunos por intermédio de situações de jogo com a existência de oposição. Quando efetuámos jogo aos pares procurámos juntar os alunos menos proficientes aos alunos mais proficientes, procurando que houvesse uma maior continuidade das ações, aumentando desse modo a motivação dos alunos, potenciando o sucesso.

Neste segundo período abordamos de igual modo a modalidade de atletismo, recorrendo às corridas de velocidade, barreiras, estafetas, lançamento do peso, e aos saltos em altura, comprimento e triplo salto. Marques & Iora (2009) referem que o ensino do Atletismo nas aulas de EF centra-se principalmente num dos conteúdos desta matéria, as corridas, esquecendo-se por vezes dos saltos e lançamentos, justificando com a falta de instalações e materiais específicos. No entanto, apesar de a escola não oferecer as condições específicas para a prática da modalidade (por exemplo, pista de atletismo, caixa de areia, barreiras, pesos, entre outros), demonstramos que o ensino desta matéria é possível, uma vez que construímos/adaptamos um conjunto de materiais (barreiras recorrendo a canas e fita cola, pesos recorrendo a papel, areia e pedras, testemunhos recorrendo a PVC, os saltos em altura, em comprimento e triplo salto recorrendo aos colchões de queda, e aos suportes das redes de badminton existentes no ginásio), que foram utilizados de modo a solicitar comportamentos no aluno que permitia desenvolver as competências e capacidades, indo ao encontro das competências desenvolvidas nesta matéria.

Constatamos através da realização das avaliações diagnósticas nas várias modalidades que os nossos alunos apresentavam imensas dificuldades coordenativas, por esse mesmo motivo a abordagem do atletismo assumiu uma maior importância, pois de acordo com Bragada (2000) e Gomes (2008), o atletismo é considerado por vários autores como uma matéria primordial para o desenvolvimento dos padrões motores dos alunos. Neste sentido, Gomes (2010) refere que não existem pessoas “descoordenadas”, a falta de experiências motoras anteriores para uma determinada atividade é que as leva a não

conseguir realizar com precisão uma determinada tarefa. Deste modo, e para que os alunos pudessem usufruir da oportunidade de vivenciarem um conjunto de experiências básicas, concordamos com Pedrosa, Pinho, De Paula & Silva (2010) quando referem que o ensino do atletismo, nas aulas de EF, pode ser fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais dos alunos.

No que respeita à turma dos Cursos Profissionais, o segundo período iniciou-se com a modalidade de dança. Esta foi a primeira vez que tivemos um contacto com a modalidade de dança, logo encontrávamo-nos um pouco apreensivos, especialmente com o modo de lecionar os conteúdos, porém após a primeira aula constatamos que esta modalidade tem um grande potencial e que os alunos aceitam muito bem. Para Cunha, (1992) citado por Gariba, (2005) a dança assume um papel de muita importância na EF, visto servir de complemento a todas as atividades. A dança, ao longo de toda a história ou da sua localização geográfica, foi sempre a representação das manifestações corporais de todos os povos, das suas emoções, e das suas características culturais, portanto a expressão corporal na escola é deveras importante.

Os conteúdos lecionados nesta modalidade, inicialmente, eram uma dança folclórica, neste caso o regadinho, porém após a primeira aula decidimos alterar o planeamento e abordar as danças sociais, juntamente com o folclore. A alteração do planeamento foi realizada com o propósito de não nos cingirmos unicamente a um conteúdo, e de fornecer aos alunos autonomia e uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem através da realização de trabalhos de grupo. A turma foi dividida em quatro grupos distintos, escolhidos de acordo com os testes sociométricos realizados previamente, procurando desse modo ir ao encontro do estudo caso. A cada grupo foi dado um tema a desenvolver, em que tinham como objetivos apresentar as características principais da dança social que iriam abordar, recorrendo a uma apresentação. Seguidamente teriam que exemplificar os passos chave dessa dança e finalmente, ensinar a dança à restante turma. Consideramos que esta estratégia foi de facto adequada, os alunos empenharam-se, apresentaram bons trabalhos e desenvolveram os seus conhecimentos sobre as diversas danças sociais existentes, aumentando desse modo o reportório.

A UD de dança foi fundamental para nós, pois surpreendeu-nos e fez-nos ver que são muitas as potencialidades existentes na abordagem dos conteúdos em termos escolares.

A dança permite desenvolver diversas competências nos alunos, pois através dela podemos incitar os alunos a terem um maior conhecimento de si próprios e dos outros, a explorarem a imaginação e as emoções, a procurarem novos sentidos e novos movimentos. Constatamos que são inúmeras as possibilidades de trabalho para o aluno, recorrendo à sua corporalidade através da dança (Pereira et al., 2001 citados por Pierezan et al., 2008). No segundo período foi também abordado o ténis de campo, seguindo-se os mesmos princípios utilizados par o 3º Ciclo.

No que respeita ao terceiro período, nos Cursos Profissionais, abordámos o módulo teórico, denominado de Atividade Física e Contextos de Saúde III, tendo sido composto por 3 aulas, nas quais os alunos tiveram um papel ativo ao apresentarem trabalhos relativos aos temas a serem abordados no decorrer das aulas. Além do mais, com o propósito de estimular e desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, estes tinham que conceber duas perguntas no final da apresentação de cada um dos grupos, promovendo um diálogo e troca de opiniões entre os alunos e os docentes.

Neste terceiro período foi também abordado o módulo de ginástica acrobática. Em termos da abordagem deste módulo recorreremos à utilização dos meio audiovisuais como forma de apresentar as figuras que os alunos teriam que realizar. Na primeira aula deste módulo foi entregue um documento no qual estavam explícitas as figuras que os alunos teriam que realizar, tanto em pares como em trios, juntamente com diversos elementos de ligação que estes teriam que utilizar com o propósito de construir a sua própria sequência. Nesta aula também foram escolhidos os bases e os volantes, tendo sido previamente definidos com o objetivo de ir ao encontro do estudo caso. Este aspeto foi importante para que os alunos desenvolvessem confiança e coordenação com os seus pares e trios. Na parte final de cada aula a turma juntava-se num só grupo e criavam uma figura conjunta, em que todos os alunos participavam. Este aspeto foi importante pois promoveu o diálogo, a entreaajuda, a cooperação, indo novamente ao encontro do estudo caso.

No que concerne ao terceiro ciclo, voltamos a abordar os JDC, pois no 9º ano de escolaridade é dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento/recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo, além de ser conveniente que a etapa final do ano, permita a revisão/consolidação das diferentes matérias no nível do tratamento

obtido pela turma, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras (PNEF, Jacinto et al., 2001). O nosso objetivo passou por fornecer uma maior autonomia aos alunos, em que estes assumiram diversas funções (árbitro, treinador, capitão, organização), havendo uma aproximação ao MED. Este modelo facilita a socialização desportiva, enfatizando o papel ativo e cooperante dos praticantes na organização das diversas tarefas com atribuição de funções e responsabilidades a todos os praticantes.

O ponto fulcral deste modelo é a competição formal, que acontece nos últimos episódios da época desportiva. Esta não tem como objetivo principal os resultados (vitórias) mas sim, valorizar o aumento do empenho, da participação, das funções de gestão/organização, entre outras. Desta forma, esta participação e empenho dos alunos poderá refletir-se no processo ensino-aprendizagem, onde o aluno vê o seu esforço ser compensado. Logo este modelo foi ao encontro do nosso objetivo principal, proporcionar competição intra e extra turma, em que definimos previamente ao início do terceiro período, com os diversos docentes de EF da instituição que frequentamos, com o propósito de desenvolvermos jogos entre as diversas turmas. Desse modo realizamos competição de voleibol, futsal e andebol.

Abordamos de igual modo as modalidades de dança e de orientação. No que se refere à dança, optamos por abordar a aeróbica, pois estes alunos nunca haviam tido esta matéria na escola e encontravam-se constrangidos, pois há uma maior exposição em termos dos movimentos corporais e porque muitas vezes temos que desenvolver uma relação com um parceiro. Desse modo, numa fase inicial optamos pela aeróbica e efetuamos exercícios em que os alunos efetuavam os exercícios individualmente, tentando desse modo fazer com que estes ganhassem confiança. Como encontravam-se vários elementos com idades superiores (repetentes) e que eram os líderes da turma, utilizamo-los como modelos, o que fez com que os restantes elementos acompanhassem e realizassem os passos que definíamos.

Posteriormente, após ganharmos a confiança dos alunos, iniciamos a abordagem das danças sociais, nomeadamente o merengue, que é um tipo de dança recreativa, com aspeto socializador, baseadas comumente nos ritmos musicais em evidência e com traços culturais do grupo – tendo sempre em consideração os PNEF (Jacinto et al., 2001). Para a realização destas aulas colocamos a turma em xadrez, pois facilita a

aprendizagem da própria cadeia cinética por parte dos alunos (maior capacidade de concentração), como a própria gestão da turma, pois com esta disposição conseguíamos observar todos os alunos, tendo a capacidade de fornecer *feedbacks* aos alunos.

A parte final das aulas foi designada para que os alunos em grupo efetuassem uma coreografia, respeitando os passos abordados ao longo das aulas pelos Docentes, apresentando-a aos restantes colegas. O recurso aos meios audiovisuais desempenhou um papel importante, pois além de ter as diversas músicas a serem utilizadas, permitiu que os alunos se guiassem pelo mesmo, pois os passos que teriam de realizar estavam projetados na parede do Ginásio.

No que se refere à modalidade de orientação, verificamos que é uma atividade essencialmente prática, onde a sua experiência pessoal permiti aos alunos aquisições profundas e duradouras (Carvalho, 1985), desenvolvendo inúmeras capacidades no indivíduo, tais como a capacidade de adaptação a meios desconhecidos; tomar conhecimento das capacidades físicas, psicológicas e intelectuais; facultar uma certa autonomia; desenvolver a capacidade de observação, atenção, reflexão, autoconfiança, raciocínio e poder de decisão; sensibilizá-los para os problemas de proteção do meio ambiente. A orientação é uma matéria que através da sua prática permite a responsabilidade pelos próprios atos obrigando os alunos a tomar decisões, sendo um jogo de descoberta e de aventura para os alunos e, como tal, deve ser desenvolvida de forma a encerrar o mistério das coisas encobertas ou a atração de tudo o que é possível alcançar (Madeira & Vidal, 2001).

Na abordagem desta modalidade optamos por realizar numa primeira fase trabalhos em grupo, nos quais os alunos apresentaram e desenvolveram determinadas temáticas relacionadas com a modalidade, e numa segunda fase uma componente prática, na qual os alunos realizaram um percurso dentro do espaço escolar, com o propósito de colocar em prática os conhecimentos aprendidos. Procuramos de igual modo adequar a respetiva prova ao nível dos alunos, formando grupos mistos, com o objetivo de reduzir a componente competitiva, bem como o ritmo da prova. Obrigamos a que em todos os pontos do controlo, os grupos terem de se apresentar completos e só poderiam continuar a prova quando todos estiverem aptos (espírito de grupo).

O estilo de ensino utilizado na abordagem da orientação foi por descoberta guiada, ou seja, os alunos tinham determinados objetivos a cumprir e antes de iniciarem as suas provas colocamos questões relativas ao modo como se iriam organizar e qual a estratégia definida.

Ao longo do ano letivo, foram utilizadas diversas metodologias e estilos de ensino que nos ajudaram a adequar a gestão do processo ensino-aprendizagem. Com alguma predominância utilizamos o estilo de ensino por descoberta guiada e o inclusivo. Relativamente ao estilo de ensino por descoberta guiada Mosston & Ashworth (2002) referem que ocorre um processo de descoberta por parte do aluno, em que o professor efetua um conjunto de perguntas que estimulam o aluno refletir e a fornecer respostas, em que cada questão ou problema colocado pelo professor provoca uma respostas/movimento, que é descoberto pelo aluno (ex: pedimos para que os alunos no Voleibol servirem para o outro lado da rede, porém na fase inicial não dissemos como, após realizarem alguns serviços colocámos questões como: “o objetivo não é fazer com que a bola passe a rede? O que deves fazer para empregar mais força na bola?”

Uma vez que entendemos um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, recorremos muito ao estilo de ensino inclusivo. Neste são apresentados diferentes níveis de desempenho da mesma tarefa, tendo por base as diferenças e capacidades dos alunos, procurando não excluir nenhum aluno das tarefas (Mosston & Ashworth, 2002). Recorremos ainda ao estilo comando, principalmente na modalidade de ginástica e nas situações de trabalho da condição física. Este estilo foi adotado para realizar tarefas de forma precisa num curto período de tempo, seguindo um conjunto de decisões tomadas pelo professor (Mosston & Ashworth, 2002).

O estilo de ensino por tarefa, em que o professor oferece aos alunos um determinado período de tempo para que estes possam trabalhar individualmente e de forma privada, dando tempo ao professor para fornecer *feedbacks* individuais e privados (Mosston & Ashworth, 2002) foi também uma estratégia utilizada diversas vezes. Ao utilizarmos este estilo de ensino constatamos que os alunos sentiam-se mais à vontade e não se sentiam pressionados na aprendizagem dos conteúdos, sendo que após um tempo determinado por nós os alunos mostravam-nos o que tinham trabalhado e a partir daí fornecíamos *feedback* específico.

2.4. Condição Física

Relativamente à condição física procuramos desenvolver um trabalho de qualidade nos alunos, realizando sobretudo trabalho de condição física integrado e funcional, em que integramos exercícios com bola e com outros elementos pertencentes às modalidades abordadas na EF.

Consideramos ser pertinente a utilização destes dois tipos de condição física ao invés da condição física de forma mais tradicional, apesar de, em algumas aulas, termos recorrido a este tipo de condição física. Através da condição física integrada, trabalhávamos duas ou mais componentes ao mesmo tempo (ex: jogo dos passes, e após cada passe os alunos efetuavam trabalho de coordenação nas escadas dinâmicas).

Bangsbo, (1996) citado por Barbosa, (2008) vai ao encontro do que defendemos quando afirma que o trabalho de condição física realizado com recurso a materiais desportivos (ex: bola) permite treinar os grupos musculares específicos empregues no jogo, permite o desenvolvimento de competências técnico-táticas em condições semelhantes às encontradas no jogo e, acima de tudo, produz uma maior motivação nos alunos comparativamente ao trabalho sem o recurso destes materiais.

A condição física nas nossas aulas procurava resolver os problemas apresentados pelos alunos, detetados através dos testes Fitnessgram, realizados no início do ano escolar. Este fator levou a que adquiríssemos materiais por nossa conta, como por exemplo escadas dinâmicas, com o objetivo de conseguirmos potenciar algum défice em termos físicos e coordenativos dos alunos, fatores essenciais para uma prática correta das modalidades lecionadas na escola.

A nossa atuação procurou ser motivadora, diferente e divertida, tentámos interiorizar nos alunos para a importância da prática de atividades físicas, não só no meio escolar mas também fora deste, que perdurem ao longo da vida, pois como refere Bracht (1999), o alvo é o comportamento humano, porém como tentativa de influenciá-lo ou conformá-lo pode ser alcançado pela ação sobre o intelecto e sobre o corpo.

2.5. Principais Dificuldades

Durante este ano letivo procuramos chegar atempadamente às instalações onde íamos lecionar, não só para organizarmos atempadamente todo o material, mas também para servirmos como exemplo positivo para os alunos, porém apesar de termos este cuidado em todas as nossas aulas, por vezes esbarrávamos com o facto do funcionário responsável pelas instalações não se encontrar naquele momento perto das instalações, por desempenhar outras funções, situação que nos obrigava a ir ao seu encontro e desse modo requisitar as chaves que permitiam abrir as instalações. Este aspeto por vezes influenciava negativamente a aula, pois de acordo com as palavras de Phillips e Carlisle (1983) citados por Chung (2004) é importante que o professor tenha em consideração o tempo que emprega na organização da aula, ou seja, na organização do material e na sua colocação. Porém mais tarde constatamos que este aspeto melhorou, consideravelmente, e muitas vezes os funcionários já disponibilizavam as instalações antes da nossa chegada, o que veio facilitar imenso o nosso trabalho.

Outra dificuldade que sentimos no decorrer das aulas residiu no cumprimento dos planos de aula, ou seja, muitas das vezes tínhamos que adaptar o nosso planeamento, por vezes devido a faltas dadas pelos alunos, outras vezes por não conseguirmos abordar todos os conteúdos que havíamos programado, porém o nosso grande problema consistia em cumprir com os tempos estipulados para cada exercício, influenciando diretamente o ponto anterior.

Consideramos no entanto que a nossa maior dificuldade prendeu-se com a avaliação dos alunos, não só por ser subjetiva e de depender da forma como cada um interpreta os dados, como poderá influenciar negativamente alguns alunos que na sua ótica consideram que merecem outro tipo de nota. Por este motivo e com o propósito de evitarmos este tipo de problemas recorreremos a vários modos de avaliação, tendo desse modo dados que permitem justificar as opções tomadas.

2.6. Avaliação

A avaliação foi um processo importante que nos acompanhou durante todo o EP, tanto no sentido de avaliar a nossa ação pedagógica, permitindo desse modo rever os aspetos onde podemos melhorar, como no sentido de verificar as evoluções dos alunos. De acordo com Hoffman (2003) citado por Silva (2009), a avaliação é uma ação dita provocativa do professor, desafiando os alunos a refletirem sobre as situações vividas, a criar e recriar hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido, ou seja, o professor deverá proporcionar aos alunos espaços de reflexão e resolução de problemas, de modo a contribuir para uma melhor aprendizagem, passando do simples “saber fazer” ao “saber o porquê de fazer”.

Este processo de avaliação é um processo metódico que tem como objetivo determinar em que medida os objetivos preconizados são alcançados pelos alunos (Landsheere, 1979 citado por Arroiteia, 2008). Pelo seu caráter subjetivo e complexo, por ser um processo que poderá ser interpretado de modo diferente pelos diversos observadores, que depende dos instrumentos utilizados, dos parâmetros definidos, não só pela escola mas também pelo grupo de EF, este foi um dos processos que mais dificuldade nos causou. Relativamente a este assunto, Costa (2004) refere que “o terreno da avaliação é um terreno conceptualmente profuso e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação” (p.1).

Em concordância com Fernandes (2004), entendemos que para procedermos à avaliação das aprendizagens, temos que ter em consideração diversos fatores como a avaliação de desempenhos, de conhecimentos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos e processos complexos de pensamento, de competências e de saberes. Para Kraemar (2005), a avaliação está integrada no processo ensino-aprendizagem e tem um papel de relevo nos processos de ensino. Esta autora refere ainda que a avaliação requer uma grande capacidade técnica e de observação, por parte dos profissionais envolvidos.

Para que fosse possível efetuar uma avaliação coerente, precisa e objetiva do processo de ensino-aprendizagem, consideraram-se três momentos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica foi uma das primeiras fases de intervenção pedagógica, tendo decorrido durante as primeiras aulas. Pretendíamos com esta avaliação verificar a forma como os alunos

respondiam aos estímulos que apresentávamos, ou seja, qual era a sua prestação nas diversas modalidades abordadas, indo ao encontro do que preconiza Miras e Solé (1996), citados por Kraemer (2005) quando referem que a função da avaliação diagnóstica (ou inicial) “é proporcionar informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem” (p. 3).

No que concerne à avaliação formativa, esta faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo assim utilizada durante todo o processo. Este tipo de avaliação pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes apresentar soluções que possam melhorar as suas capacidades.

A concretização prática deste tipo de avaliação assenta na observação da execução das tarefas propostas, confrontando o aluno com o seu desempenho e com os objetivos previamente traçados, procurando assim ajustar a estratégia à necessidade, contemplando o questionamento, como mais um meio de recolha de informação, avaliando os domínios psicomotor, cognitivo e socio-afetivo.

A grande função da avaliação formativa assenta em informar o professor e o aluno acerca do rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização dos aspetos negativos presentes na organização do ensino, permitindo desse modo a sua correção e recuperação (Bloom, Hastings & Madaus, 1975 citados por Kraemer, 2005). Este tipo de avaliação formativa ou contínua deverá permitir regular o grau de exigência das situações, assim como dos grupos na turma, adequando-se constantemente às dificuldades e capacidades dos alunos, sem prejudicar os momentos formais de avaliação (PNEF, Jacinto et al., 2001).

No que concerne à avaliação sumativa, esta tem como principal objetivo quantificar o desenvolvimento final do aluno, analisando se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. Para Miras & Solé (1996) citados por Oliveira (2002), este tipo de avaliação pretende determinar o grau de domínio do aluno numa determinada área de aprendizagem, atribuindo uma qualificação que, por sua vez, poderá ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. A avaliação sumativa corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como

finalidade classificar os alunos no final de um período relativamente longo, neste caso das Uds.

Com o propósito de realizarmos a avaliação dos alunos, tínhamos ao nosso dispor uma grelha, que foi definida pelo conselho de turma, no momento em que foi realizada a reunião no início do ano letivo. Nesta reunião foram discutidos os itens a serem avaliados, bem como as percentagens referentes aos diversos itens. Sendo assim ficou definido que o Domínio Cognitivo ostentava uma percentagem de 20% da nota, estando a avaliação relacionada com as questões realizadas durante as aulas sobre os conteúdos explicados e realizados, um trabalho de grupo e um teste teórico. Relativamente ao Domínio Socio afetivo, este tinha uma percentagem de 20% da nota, em que foram avaliados os registos da assiduidade e pontualidade, do cumprimento de tarefas e normas, preservação dos espaços e equipamentos, capacidade de ultrapassar as dificuldades, iniciativa, crítica e intervenção adequada, respeito pela diversidade de opiniões, relacionamento com os colegas, professores e outros, cooperação, compreensão e solidariedade. No que concerne ao Domínio Psicomotor, como a disciplina de EF é sobretudo uma disciplina prática, este domínio apresentava a percentagem mais alta, 60%. Neste domínio avaliámos o desempenho dos alunos, de acordo com os exercícios critério e/ou situações de jogo durante a leção da UD.

Apesar dos critérios de avaliação das disciplinas serem definidos pelos grupos disciplinares (PNEF, Jacinto et al., 2001) nós não estamos de acordo com um deles, nomeadamente a valorização da assiduidade e da pontualidade, pois defendemos que ser assíduo é uma obrigação dos alunos, não devendo funcionar como um parâmetro de avaliação. Relativamente à pontualidade, deparamo-nos com um problema grave, nomeadamente, ao nível dos horários, essencialmente porque deparamo-nos com um horário em que o toque de saída da aula anterior à aula de EF é o toque de entrada na aula de EF, e se tivermos em consideração que os alunos ainda têm que se equipar, a aula terá de começar mais tarde. Desse modo consideramos que para contabilizarmos este parâmetro, a escola deveria ter em consideração a formação dos horários e devido à especificidade da disciplina de EF.

A interpretação dada à avaliação da pontualidade foi a seguinte: nos dias em que sucedia o caso explicado anteriormente, os alunos tinham 5 minutos de tolerância para chegar à aula; nos restantes dias em que as aulas coincidiam com o intervalo de 15

minutos, não eram permitidos atrasos. Com o propósito de sermos o mais justos possível com os nossos alunos, criámos diversas estratégias para que os critérios de avaliação fossem ao encontro do que os alunos produziram, tanto ao nível cognitivo como motor. Sendo assim, nos nossos planos de aula tínhamos uma secção, com uma tabela (Anexo C), em que à frente do nome de cada um dos alunos estavam quatro categorias diferentes: uma que contabilizava a presença ou ausência dos alunos, uma com a parte cognitiva, uma com a parte cognitiva e outra com as atitudes.

É importante referir que aqui apontávamos somente os comportamentos que se evidenciavam e controlávamos recorrendo a um sistema simples mas eficaz: através de sinais positivos (+) e de sinais negativos (-); Sendo assim um sinal positivo contabilizava uma boa atitude/comportamento, dois sinais positivos estavam associados a uma muito boa atitude/comportamento, enquanto três significavam que o aluno tinha uma excelente atitude/comportamento. O sinal negativo era somente utilizado quando os alunos apresentavam más atitudes, não estando estas diferenciadas. Decorrente da utilização deste sistema de registo todos os dias dispunha-mos de dados que permitiam controlar de um modo mais eficaz, os parâmetros de avaliação dos alunos.

Como forma de avaliação das matérias abordadas ao longo do ano letivo, recorremos às indicações fornecidas pelo PNEF (Jacinto et al., 2001), referindo que a “avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano os quais explicitam os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas” (p.25). Segundo estes, os objetivos determinados para cada ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, estando incluídas atividades que desenvolvam os conhecimentos, as atitudes e capacidades dos alunos.

Apesar dos PNEF (Jacinto et al., 2001) serem um referencial e guia de toda a nossa atividade, em termos da avaliação e apesar de concordarmos com uma avaliação dos alunos tendo em consideração os objetivos terminais para cada modalidade, defendemos que o importante não é somente o produto final, mas também todo o percurso que os alunos percorreram com o propósito de atingirem esses mesmos objetivos (Gouveia, 2011). Como todos os alunos são diferentes uns dos outros, uns com mais dificuldades e outros com menos dificuldades, não podemos prejudicar um aluno por não conseguir atingir um determinado objetivo definido no PNEF (Jacinto et al., 2001), quando

constatamos que o aluno, em todas as aulas, procurou superar-se, realizou todos os exercício, esforçou-se, participou ativamente e positivamente na aula.

Sendo assim, realizamos todas as nossas avaliações em situações de jogo, pois o objetivo dos alunos é colocar em prática todos os conteúdos abordados ao longo das aulas. Parece-nos fazer mais sentido, realizar a avaliação tendo por base o jogo, pois além de no decorrer das aulas termos abordado todos os conteúdos recorrendo ao jogo, este é a forma real de abordar a modalidade. Importa realçar que todos os momentos de avaliação motora foram auxiliados através da utilização dos meios audiovisuais, neste caso através do vídeo. Este aspeto permitiu sermos mais rigorosos e justos, pois através desta metodologia conseguimos estudar melhor os comportamentos.

Relativamente às modalidades de ginástica de solo e ginástica acrobática, criámos numa folha de cálculo de Excel uma grelha complementar à existente (Anexo E), com todas as componentes críticas dos elementos a serem efetuados, que somava todos os valores inseridos. Através deste método conseguimos realizar uma avaliação correta de todos os alunos, em que a nota final foi a médias de todos os valores inseridos previamente.

Concretamente aos trabalhos de grupo que os alunos realizaram, a avaliação estava dividida em diversos itens (parte escrita, conteúdo, apresentação, defesa), que os alunos já sabiam antecipadamente as cotações de cada um dos itens definidos. Os alunos enviaram os trabalhos escritos previamente ao dia da apresentação e a partir destes e da apresentação foram inquiridos, não só pelos docentes, mas também pelos próprios colegas.

Relativamente aos testes escritos (Anexo F), em conjunto com as indicações fornecidas pelos orientadores, definimos que as questões que iriam ser apresentadas estavam relacionadas com as questões que eram realizadas no final de todas as aulas. Com este tipo de avaliação pretendíamos que ocorresse uma participação o mais direta possível dos alunos, levando-os a desenvolver o espírito crítico, permitindo uma melhor autoavaliação (Gouveia, 2011). Desse modo foi dado um valor para cada questão e o resultado era a soma de todos os valores. Verificamos que os alunos apresentavam várias dificuldades, tanto em termos da construção de frases, como na apresentação dos conteúdos, desse modo procuramos em cada resposta aproveitar o máximo de conteúdo possível, procurando não prejudicar os alunos.

Ainda referente à avaliação, temos os testes de Fitnessgram, que foram realizados no início e no fim do ano letivo. Este tipo de avaliação procurou comparar os índices de aptidão física iniciais e finais dos alunos. Constatamos que no final do ano letivo os alunos melhoraram a sua aptidão física o que foi um dos nossos objetivos delineados inicialmente.

No que concerne aos alunos que não realizam a aula, além de efetuar um relatório escrito sobre as principais ilações da aula, tinham como funções, colaborar na organização das tarefas e arrumação de material. Neste âmbito, pretendemos que os alunos, através desta observação possuam a capacidade de compreensão dos fenómenos que estão decorrendo nas aulas.

2.7. Assistência às Aulas

A assistência das aulas está contemplada no plano de atividades do EP, sendo obrigatório a assistência de 20 aulas, repartidas entre todos os elementos pertencentes ao núcleo de estágio. O nosso núcleo de estágio optou por observar praticamente todas as aulas uns dos outros, ou seja, este processo decorreu ao longo de todo o ano. Entendemos que ao observarmos os comportamentos dos nossos colegas e ao ouvirmos as recomendações dos orientadores, permitiu sermos melhores profissionais, corrigindo determinados erros que poderíamos apresentar e aperfeiçoar assim o processo de ensino-aprendizagem. Este processo assume uma grande importância pois:

A recolha de um conjunto de informações relevantes acerca daquilo que se observa, permite descrever e interpretar melhor o fenómeno estudado, sendo, através de uma análise cuidada da aula, que se criam as condições necessárias para aceder a um conhecimento mais aprofundado acerca do seu funcionamento e sobretudo dos fatores que concorrem para a sua qualidade. (Lopes, 1999, p.1)

Neste sentido, a observação das aulas desempenha então, um papel primordial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo uma fonte de inspiração e motivação (Reis, 2011).

As recomendações transmitidas pelos orientadores foram extremamente importantes, sobretudo nas primeiras aulas, nas quais apresentávamos erros comuns de quem inicia um processo deste tipo. Relativamente a este aspeto, Almeida (2009) afirma que o processo de transição da condição de aluno à de professor é complicado, pois é pedido aos alunos que no decorrer do processo de formação consigam efetuar tarefas complexas que os professores experientes já realizam há muito tempo.

Este processo foi extremamente proveitoso para nós. O nosso núcleo de estágio era composto por 4 elementos, cada um dispunha de uma turma de Secundário e uma turma de 3º ciclo, esta última partilhada. Através deste processo compreendemos as diferenças existentes entre a abordagem das aulas a alunos de 3º ciclo (mais novos) e a alunos pertencentes ao Secundário (mais velhos). A assistência às aulas permitiu verificar quais as estratégias utilizadas por cada um dos elementos do núcleo de estágio, para cada um dos ciclos, fornecendo desse modo mais ferramentas para que a nossa prática fosse mais adequada aos nossos alunos.

O sucesso da observação de aulas está intimamente relacionado com diversos fatores, como a existência de uma preparação cuidadosa, em termos da definição da frequência e duração, do que observar, da seleção das metodologias e da conceção de instrumentos de registo que permitam a recolha de dados pertinentes (Reis, 2011). Desse modo, com o propósito de realizarmos uma observação que fosse ao encontro do que pretendíamos, recorremos a utilização de 5 sistemas de observação: Observação Etnográfica; Sistema de Observação da Análise do Tempo da Sessão (SOATS); Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP); Sistema de Observação do *Feedback* (SOFB) e a Escala de Avaliação para Supervisão de Sessões de EF e Desporto (EASSED). O professor dispõe de diversos sistemas de observação, que podem ser mais gerais (adaptáveis a qualquer área), ou mais específicos – permitem a análise criteriosa e pormenorizada, podendo ser específicos ao estudo de determinada matéria ou disciplina, dum tema específico, de componentes programáticas, ou até, da análise de competências, habilidades ou destrezas de ensino particular (Petrica, 2003).

Relativamente à Observação Etnográfica e ao EASSED foram utilizados com recurso à observação direta (real), por outro lado os sistemas SOATS, SOCP e SOFB foram utilizados com recurso à observação indireta, em que era realizada a filmagem da aula e posteriormente feita análise da mesma.

Inicialmente adaptámos um instrumento utilizado por Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, (1998) (Anexo G). Através da utilização deste instrumento pretendíamos observar os comportamentos dos professores durante toda a aula. Porém, devido às imensas dimensões inerentes a este sistema de observação, sentimos imensas dificuldades em registar corretamente o que observávamos. Como verificamos que este sistema de registo era algo complexo, optámos pela criação de outros instrumentos que permitissem recolher os dados de uma forma mais simples. Sendo assim, criámos alternativas que permitissem efetuar registos de uma forma mais criteriosa e que ao mesmo tempo fossem ao encontro das nossas pretensões.

A Observação Etnográfica tem como principal objetivo, no contexto escolar, registar os diferentes comportamentos do professor para posterior intervenção. Inicialmente a Etnografia teve origem nos antropólogos, pois era a forma como designavam o trabalho de campo efetuado por estes (*fieldwork*). Neste processo, são recolhidos todo o tipo de dados e materiais que posteriormente serão analisados através de uma elaboração teórica (Lapassade, 1991 citado por Fino, 2003). Em suma, no que concerne à sua metodologia, este instrumento obriga-nos a traduzir, descrever, explicar e a interpretar todos os comportamentos que pretendemos estudar (Fino, 2003). Através da utilização deste sistema conseguimos recolher informações relacionadas com a gestão do tempo e da duração dos episódios de ensino. Para este sistema de observação temos de ter em consideração o registo de duração (minutos e segundos) de toda a sessão.

Outro dos sistemas utilizados foi o Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP). De acordo com Sarmiento et al. (1998), este sistema possibilita estudar o comportamento e traçar um perfil das características mais frequentes dos professores. O SOCP é composto por sete categorias que analisam o comportamento do professor, tendo por objetivos estudar os comportamentos, as funções na condução da sessão e as inter-relações entre o professor e os alunos. Este é um instrumento de registo por ocorrências (em intervalos de 5 segundos) para as categorias definidas, realizado em 5 períodos de 3 minutos distribuídos uniformemente pela sessão. Este instrumento ostenta uma organização hierarquia, sendo que os dados recolhidos permitem uma apreciação quantitativa sobre cada comportamento, permitindo estudar o perfil do comportamento individual do professor (Sarmiento et al., 1998).

Recorremos ao Sistema de Observação do *Feedback* (SOFB) com o intuito de estudar comportamento do professor quando confrontado com a prestação motora dos alunos (*feedback* pedagógico). De acordo com Sarmiento et al. (1998), este sistema permite efetuar uma análise quantitativa e estrutural do *feedback* por parte dos professores.

O *feedback* desempenha um papel fulcral no ensino, sendo um suporte para a aprendizagem, pois a sua principal função consiste em permitir ao aluno avaliar a sua resposta dada, criando uma estrutura de referência que lhe permita detetar e corrigir os erros (McGown, 1991 citado por Cunha, 2003). Outro autor Piéron (1988) reporta que o *feedback* é toda a informação facultada ao aluno com o intuito de ajudá-lo a repetir comportamentos motores adequados, procurando de igual modo, suprimir comportamentos incorretos, indo desse modo ao encontro dos resultados previstos.

Com o propósito de direcionar a observação direta para um conjunto de características imprescindíveis na intervenção pedagógica, recorremos à Escala de Apreciação para Supervisão de Sessões de EF e Desporto (EASSED). Esta escala baseia-se na escolha de determinadas características que são consideradas críticas, no que concerne à implementação de certas técnicas de ensino descritas por Siedentop (2004) bem como à criação e adaptação de algumas dimensões de análise, incluídas por Sarmiento et al. (1998). Este instrumento permite obter uma visão global e rápida sobre algumas das características evidenciadas pelo professor na sessão, permitindo, de igual modo, a obtenção de *feedbacks* imediatos relativamente às características da sua atuação.

A escala é constituída por várias dimensões de análise (17), sendo cada dimensão composta por diversas categorias. De modo a atingirmos os nossos objetivos, procedemos a uma adaptação a esta escala, seleccionando apenas 13 dimensões. A apreciação faz-se categoria a categoria, numa escala de 1 a 4.

A utilização destes diversos instrumentos permitiu a obtenção de uma maior variedade de dados, contribuindo desse modo para que conseguíssemos interpretar de um modo melhor os comportamentos dos professores e a forma como os alunos assimilam os conteúdos abordados pelos mesmos. Este mesmo facto é descrito por Reis (2011), referindo que através dos dados recolhidos decorrentes da observação das aulas, conseguimos descrever os comportamentos do professor e dos alunos, recorrendo a uma série de “figuras” que apresentam os acontecimentos isolados do contexto em que foram observados.

A observação das aulas é então uma excelente ferramenta reflexiva, pois permite rever determinados comportamentos que por vezes adotamos e que não são os mais apropriados, permitindo não só desenvolver e melhorar a nossa atuação e as nossas competências, mas também potenciar o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão deverá estar em permanente consonância com a observação, pois ambas devem centrar-se em dois aspetos fundamentais: um, em que pretendemos que o professor desenvolva as suas competências e outro, que encoraje o professor a inovar recorrendo a novas abordagens, metodologias ou atividades (Watson-Davies, 2009 citado por Reis, 2011).

Constatamos que a observação das aulas é um meio de evolução, de reflexão e de desenvolvimento do conhecimento que permite identificar os pontos forte e fracos, e permite desenvolver um ensino de qualidade. Corroborando com Garganta (1997), entendemos que a observação continua a ser um meio privilegiado que o humano recorre, com o intuito de aceder ao conhecimento, sendo um guia importante para a nossa intervenção.

3. Atividade de Intervenção na Comunidade Escola

Denominada de “I Olimpíadas Brazão de Castro”, esta atividade decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, no dia 22 de março de 2012, das 14h00 às 18h00. Esta atividade tinha como destinatários toda a comunidade escolar.

O título desta atividade foi escolhido com o propósito de promover a continuidade deste evento ao longo dos anos seguintes, ou seja, pretendemos deixar a nossa marca na escola procurando que estas atividades sejam o ponto de partida para futuras atividades do mesmo estilo. Em termos de conteúdos, estas atividades foram constituídas por Jogos Tradicionais, Jogos Artísticos e Jogos de Conhecimentos, por exercícios de dinâmica de grupo e promoção de estilos de vida saudáveis. Estas atividades também contemplam a ligação entre diversas áreas disciplinares (multidisciplinariedade): EF (destreza geral), Matemática (problemas matemáticos), História (Reis de Portugal), Geografia (Capitais), Música (sons) e Teatro (Mímica).

Inicialmente, esta atividade estava projetada para ocorrer umas semanas antes, porém após um debate com os nossos orientadores e com a grande ajuda fornecida pelo Conselho Executivo da escola, ao permitir que os alunos que participassem nas

atividades estivessem dispensados das aulas, decidimos alterar a data de realização da mesma para uma altura que se aproximasse do final do período. Esta medida foi extremamente importante pois em termos de avaliação, os alunos já estariam menos sobrecarregados e conseguiríamos ter muitos mais alunos a participar nas provas.

Para a realização desta atividade foram necessários diversos apoios, não só para fazer frente às nossas despesas mas também para possibilitar melhores condições para os alunos. Contamos com a ajuda de alguns colegas de outros núcleos de estágio, nomeadamente o João Freitas (emprestou-nos as *longboard*) e o João Apolinário (câmara de filmar). Contámos também com a colaboração da Escola do Infante (forneceram material didático), da Associação de Andebol da Madeira (Fitas), da equipa Multidisciplinar (sistema de som e espaço) e dos elementos do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais (IASAS) – pertencentes à Secretaria Regional dos Assuntos Sociais, que promoveram a adoção de hábitos e de estilos de vida saudáveis nos alunos. Para atingirem estes objetivos, os elementos pertencentes ao IASAS tiveram à sua disposição duas estações em que efetuavam dois tipos de jogos distintos: no primeiro, os alunos deviam acertar num alvo com determinados valores, enquanto no segundo, deveriam responder a algumas questões e escrever uma frase num mural. Posteriormente, este mural foi exposto na escola. Como a escola é considerado um local privilegiado para a realização de atividades preventivas, pois congrega as crianças e os jovens, é um local que os alunos confiam, estimulando o saber e o desenvolvimento do conhecimento, possibilitando a construção de valores (Maluf, 2007). Tendo em consideração estes aspetos constatamos que a presença destes elementos foi de extrema importância, tendo valorizado imenso a nossa atividade.

Através de diversos ofícios enviados em colaboração com o Conselho Executivo, conseguimos angariar alguns apoios (Porto Santo Line, Teleféricos da Madeira, Orient Kebap, Nau Santa Maria, Parque Temático da Madeira, Secretaria Regional de Assuntos Sociais – Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais, Pastelaria Ravioli e Super São Roque). Estes apoios permitiram proporcionar vários prémios aos participantes. Um dos prémios existentes era uma viagem ao Porto Santo, tendo sido sorteada no momento da entrega dos restantes prémios, a um participante nas atividades. Consideramos que o lanche foi o prémio mais valorizado por todos os alunos, pois constatamos que os alunos valorizam muito este tipo de ações. Pensamos que este tipo de convívio é extremamente importante para reforçar a união entre todos os

participantes, e claro, é uma forma de alguns alunos mais desfavorecidos usufruírem de uma refeição.

Contámos também com a colaboração de outros docentes de diversas disciplinas, que foram importantes na elaboração dos jogos de conhecimentos (estagiários de Matemática), fornecendo uma preciosa ajuda e contribuindo para que integrássemos outras áreas na nossa atividade, pois de acordo com Thurler & Perreoud (2005), cooperar não é um valor em si, é apenas uma forma de realizar melhor o trabalho, procurando orientar a trajetória em torno de um objetivo comum: alargar as competências individuais e coletivas para assegurar e promover o sucesso nos alunos.

No que concerne à divulgação da nossa atividade, criámos e distribuímos cartazes por toda a escola, criámos um evento nas redes sociais (*Facebook*), contactamos as nossas turmas no intuito de incentivar a sua participação. Contamos de igual modo com a preciosa ajuda dos restantes docentes de EF, pois divulgaram a nossa ação pelas suas turmas, tendo sido enviada uma circular no livro do ponto para todas as turmas pertencentes aos ciclos a quem as atividades se destinavam.

Em termos de inscritos obtivemos um número considerável de equipas (12), perfazendo um total de 72 participantes. Entretanto, no dia da atividade chegaram até nós 4 equipas que queriam se inscrever, porém como as inscrições já tinham encerrado no dia anterior e como já tínhamos todo o quadro competitivo organizado, em concordância com os orientadores não permitimos a inscrição dessas equipas. É de enaltecer e agradecer a preciosa ajuda dos nossos orientadores na organização e participação nas atividades, bem como das Professoras Rute e Cristina, da equipa multidisciplinar e dos alunos que deram o seu contributo no registo fotográfico/vídeo e na montagem das estações.

Em termos organizativos dividimo-nos pelas várias estações, desse modo o Marco Willy ficou responsável pelo Secretariado (permitindo que os resultados das provas estivessem constantemente atualizados), eu fiquei responsável por todas as atividades realizadas no campo (na explicação, arbitragem e registo dos tempos de prova), o Júlio ficou responsável por todas as atividades desenvolvidas no Ginásio (na explicação, arbitragem e registo dos tempos de prova) e a Dulce ficou responsável pelas atividades ocorridas na Sala Multidisciplinar (na explicação, arbitragem e registo dos tempos de prova). Pensamos que esta estratégia foi muito boa pois aos criarmos provas em três sítios distintos tínhamos que estar distribuídos pelos mesmos, para que as provas

corressem da forma que pretendíamos em termos de controlo, coordenação e cumprimentos dos tempos destinados às mesmas.

No decorrer da atividade fomos obrigados a reajustar uma das provas, a corrida de sacas foi anulada para efeitos de classificação uma vez que as sacas e as cordas, com o decorrer das provas estragaram-se. Deveríamos ter precavido este aspeto tendo ao nosso dispor sacas de reserva, o que infelizmente não aconteceu, como tal e de forma a sermos juntos com todos os participantes, anulamos esta prova, permitindo no entanto que todas as equipas realizassem a prova, nem que fosse de forma a passarem pela experiência de realizar esta prova.

Durante e no final da atividade fomos questionando os participantes acerca do seu grau de satisfação em relação à mesma e só recebemos *feedbacks* positivos, o que nos engrandece e enche de satisfação pois todas as atividades foram desenvolvidas com o intuito de desenvolver diversas capacidades nos alunos (cooperação, entreatajuda, desenvolvimento de um espírito de equipa, criação de hábitos e estilos de vida saudáveis e aproximação dos alunos aos docentes).

No final das atividades e previamente à entrega dos prémios, os alunos foram presenteados com um lanche, que foi grande parte conseguido devido aos patrocínios, tendo sido um momento importante de convívio entre todos os elementos participantes na atividade. Em termos dos prémios finais procedemos a alguns reajustes após uma reunião com os Orientadores, pois os segundos e terceiros prémios eram – no nosso entender mais valiosos que o primeiro. Para a entrega dos prémios é de enaltecer a presença do Presidente do Concelho Executivo, o Professor Nuno Jardim.

No dia seguinte à ação foram realizados ofícios de agradecimentos para todos os patrocinadores. Os objetivos definidos para esta atividade foram integralmente cumpridos, pois conseguimos desenvolver um conjunto de atividades que envolveram a participação de toda a Comunidade Escolar. Indo ao encontro dos objetivos preconizados no Projeto Educativo Escolar, no que concerne à criação de hábitos de vida saudável, ao desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e à promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade, através dos apoios solicitados. Com as diversas atividades desenvolvidas procuramos desenvolver as capacidades de superação, cooperação e espírito de equipa.

Obtivemos muitas inscrições e como cada equipa contemplava docentes ou funcionários, conseguimos aproximar os docentes e os alunos. Os alunos/docentes e até o diretor do conselho executivo que não participaram assistiram ao desenrolar da atividade, o que foi importante pois deste modo conseguimos mobilizar a escola. Os tempos programa foram cumpridos, a estratégia de definirmos três locais diferentes para ocorrerem atividades foi adequada, pois dessa forma os tempos mortos e de transição foram diminutos, facilitando muito a organização.

Futuramente, no desenvolvimento de atividades deste tipo, existem diversos clubes/entidades localizados nas imediações da escola que poderão participar/ajudar, como o Clube Desportivo São Roque (ténis de mesa), a Casa do Povo de São Roque (Futsal) e as piscinas Olímpicas. Criando e desenvolvendo futuras sinergias com estes clubes, poderá ser uma forma de engrandecer esta prova, pois apesar das dificuldades existentes, os alunos merecem que sejam promovidas um conjunto de atividades que lhes proporcione diversão, aprendizagem, e que desenvolva as capacidades de cooperação, pensamento crítico, espírito de equipa, inculcando também valores e os princípios éticos.

4. Atividades de Integração no Meio

4.1. Caracterização da Turma

A caracterização da turma permite, ao docente, recolher o maior número possível de dados acerca dos alunos, desempenhando um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. De um modo geral a caracterização da turma possibilita uma intervenção adequada por parte do professor nos seus alunos.

Com o intuito de recolhermos informação pertinente sobre os alunos, construímos um questionário que, após validação, aplicamos aos alunos (Anexo H). Algumas informações foram recolhidas através da aplicação da ficha do aluno nos primeiros dias de aulas. A junção das informações provenientes destes dois instrumentos permitiu a recolha de uma série de dados muito importantes, que foram fundamentais para a caracterização da turma.

O questionário em questão era constituído por quatro itens: a vida escolar; vida extracurricular, a vida familiar e a vida saudável. A turma do 12º ano Psicossocial pertence aos Cursos Profissionais, modalidade de educação de nível Secundário fortemente conotada com o mundo Profissional, é composta por um total de dezanove elementos, sendo seis do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com uma média de idades de dezanove anos. A média de idades existente poderá ser um indicador de insucesso escolar por parte de alguns alunos.

Relativamente ao item vida escolar, verificamos que a grande maioria dos alunos desta turma já frequentam esta escola no mínimo há três anos, havendo alguns que já a frequentam há dez anos. No que respeita ao sucesso escolar, todos elementos pertencentes a esta turma transitaram de ano. Os motivos apresentados pelos alunos para frequentarem a escola baseiam-se na importância de prepararem o seu futuro, bem como o gosto pela aprendizagem dos conteúdos abordados nas aulas.

Constatamos que a maioria da amostra deprecia este estabelecimento de ensino, justificando-se através das poucas instalações existentes e do facto de não se reverem nas matérias de ensino aplicadas na escola. Por outro lado, os elementos que gostam da escola justificam a escolha pelo gosto que têm pela aprendizagem e pelas matérias de ensino. Através destes dados comprovamos que os alunos apresentam motivações e interesses diferenciados.

Relativamente à turma, verificamos que mais de metade não gosta dos elementos que a compõem, apresentando como motivos o facto de haver confusões, grupos e de não existir um espírito de entreajuda (somente um elemento afirma haver um espírito de entreajuda na turma, os restantes dezoito afirmam que o mesmo não existe).

No que concerne aos motivos apresentados pelos alunos sobre o facto de não haver entreajuda, estes alegam a existência de grupos e de conflitos entre colegas na turma. Para os alunos, um bom professor é aquele que é compreensivo, simpático e competente. Como disciplinas favoritas, a grande maioria dos alunos referem a EF e a Expressão Dramática, justificando estas escolhas pelo facto das aulas serem interessantes e pelo gosto que têm sobre estas matérias. No que concerne às disciplinas de que gostam menos, verificamos que o Português e a Psicologia são as disciplinas elegidas pelos alunos, apresentando como motivos o facto de sentirem dificuldades, de considerarem a matéria mais difícil e por afirmarem que as aulas são aborrecidas.

Curiosamente no que concerne à opinião dos alunos sobre as matérias lecionadas, estes afirmam que são interessantes e motivantes, o que é um contrassenso relativamente aos motivos apresentados pelos alunos para não gostarem das disciplinas. Os motivos apresentados pelos alunos para sentirem dificuldades são a falta de interesse, dificuldades e incompreensão das explicações dos professores. Existem alunos com diferentes motivações nesta turma, uns gostam das matérias existentes no seio escolar, outros porém não sentem qualquer tipo de motivação na abordagem dessas mesmas matérias. Este facto vem ao encontro do que já havia referido anteriormente, não existem alunos iguais e todos têm diferentes objetivos e motivações, temos é que delinear estratégias para que possamos ir ao encontro das necessidades, dos interesses e motivações dos jovens.

Relativamente ao tempo dedicado ao estudo pelos alunos, a grande maioria afirma estudar somente de véspera, e no máximo 2 horas por semana. O local escolhido para estudar é a sua própria habitação. No que toca às reuniões dos encarregados de educação com o diretor de turma, verificamos que só comparecem aquando da entrega das notas, ou quando são convocados a comparecer, o que poderá demonstrar a falta de acompanhamento familiar destes jovens. Como aspetos importantes apontadas pelos alunos para atingirem o sucesso escolar temos o facto de tirarem todas as dúvidas que possam surgir durante as aulas, e o factor motivacional para aprenderem.

Relativamente à vida extracurricular destes jovens verificamos que a grande maioria vive com os pais e com os irmãos, excetuando alguns elementos que vivem juntamente com a avó, cunhada, tia e sobrinha. No que concerne às profissões do agregado familiar, a construção civil e o desemprego foram as profissões com maior número de escolhas na categoria do pai, enquanto a profissão auxiliar e doméstica foram as mais escolhidas na categoria da mãe. Os alunos referiram o facto de conversarem diariamente com alguns familiares, surgindo os pais como os principais confidentes, sobretudo sobre assuntos relacionados com os problemas pessoais e sobre os gostos e interesses dos alunos.

No que concerne aos hábitos de vida saudável destes alunos, verificamos que dez alunos apresentam problemas de saúde, como a asma, diabetes, rinite, sinusite, alergias e uma aluna que é epilética. Sete dos nove alunos referem que os problemas de saúde não interferem nas suas atividades diárias. Existem ainda nove alunos que apresentam

problemas na visão. Normalmente grande parte dos alunos costuma ir dormir depois das 23h, levantando-se antes das 7h. Relativamente ao pequeno-almoço, almoço e lanche verificamos que a grande maioria toma-o diariamente, havendo no entanto alguns alunos que só dispõem destas refeições alguns dias por semana.

No que toca ao fumar, verificamos que a grande maioria nunca experimentou, mas cinco alunos já o fizeram e apresentaram como motivos o facto de quererem sentir a sensação de fumar, e outro por imitação dos amigos. Relativamente à ingestão de bebidas alcoólicas, verificamos que somente dois alunos nunca tiveram qualquer tipo de experiências, todos os restantes já consumiram sobretudo em festas/diversão, outros por afirmação pessoal, dois por imitação dos amigos e dois por terem problemas pessoais. No que se refere às drogas, nenhum dos alunos experimentou.

Através da realização dos testes do Fitnessgram conseguimos verificar o nível de aptidão física dos alunos. No teste do Vaivém verificamos que somente uma aluna encontra-se acima da zona saudável, sete elementos encontram-se na zona saudável e mais de metade da turma encontra-se abaixo da zona saudável. No teste de Extensão do Tronco, toda a turma encontra-se na zona saudável, enquanto nos testes do Sit & Reach e dos Abdominais, 10 alunos estão na zona saudável, enquanto os restantes oito estão abaixo da zona saudável. No teste de Flexão de Braços, 16 alunos encontram-se abaixo da zona saudável, enquanto dois alunos encontram-se na zona saudável. No que concerne ao Índice de Massa Corporal, verificamos que onze alunos encontram-se na zona saudável, e que oito alunos estão abaixo da zona saudável.

Em termos da Vida Escolar dos alunos, verificamos que este documento contém um conjunto de informações relevantes relativamente às preferências dos alunos, concretamente às disciplinas preferidas, às disciplinas que menos gostam, apresentando um conjunto de motivos a justificar as suas escolhas. Esta informação poderá ser importante para os docentes dessas mesmas disciplinas analisarem a sua ação e terem consciência dos aspetos que os alunos afirmam serem negativos, podendo utilizar este documento como uma forma de avaliação da sua disciplina.

Relativamente à Vida Extraescolar, este documento fornece informações uteis, nomeadamente a constituição do seu agregado familiar (o comportamentos dos alunos nas aulas, na escola e perante os docentes, poderá estar relacionado com um conjunto de problemas vivenciados fora do ambiente escolar, influenciando a atuação dos alunos).

Em termos da Vida Saudável, este documento é uma ferramenta importante para os docentes, pois permite descortinar informações importantes sobre os alunos, especialmente no que concerne ao seu estado de saúde. Os docentes ao saberem de antemão os problemas dos alunos, poderão estar preparados e saber como intervir, caso ocorra alguma situação relacionada com algum problema de saúde dos alunos.

4.2. Estudo de Caso

Um estudo caso consiste numa abordagem metodológica de investigação utilizada quando necessitamos explorar ou compreender determinados fenómenos ou contextos complexos, nos quais poderão estar envolvidos diversos fatores (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008). O estudo caso procura resolver um conjunto de problemas detetados no seio de uma turma. Relativamente à turma 12º ano Psicossocial, os problemas já existiam no ano transato e foram transmitidos pelos docentes na reunião de conselho de turma, e consistiam na existência de conflitos entre os elementos pertencentes a esta turma. Para uma melhor intervenção em todo este processo procuramos recolher o máximo de informações possíveis, tendo para isso socorrido do questionário de caracterização da turma, da ficha do aluno e aplicado um conjunto de testes sociométricos, no intuito de analisarmos as relações existentes entre os diferentes alunos pertencentes a esta turma.

Após a aplicação do questionário de caracterização da turma, constatamos que os problemas referenciados anteriormente pelo conselho de turma são reais, porém um novo problema surgiu, estando relacionado com falta de motivação/gosto pelas aulas de EF. Procuramos descortinar os reais motivos para que este facto ocorresse, ou seja, os porquês e os fatores que influenciam os níveis motivacionais desses jovens, procurando intervir de forma a influenciar a participação, persistência e intensidade dos jovens nas diversas atividades desportivas (Frias & Serpa, 1991, citado por Rocha, 2009).

Através do teste sociométrico, obtivemos dados que permitiram analisar a estrutura do grupo, as relações entre os membros e a posição que cada um ocupa no mesmo. A importância deste tipo de teste é patenteada por Estrela (1984), citado por Silva, (2009), ao referir que:

A estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem captar (...) as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações. (p.2)

Tendo ao nosso dispor uma variedade de dados consideráveis, partimos para a definição e criação de estratégias de intervenção, pois foram através destas que procuramos atingir os nossos objetivos. Mazzioni (2006) afirma que as estratégias estão associadas aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, tendo em consideração a atividade e os resultados esperados.

Consideramos que algumas estratégias surtiram efeito, pois no decurso das aulas constatamos que o comportamento grupal da turma foi-se fortalecendo cada vez mais, não presenciamos qualquer atrito entre os alunos, tendo havido momentos em que a entreajuda (na realização dos exercícios e dos trabalhos de grupo) foi uma constante. A estratégia de alterar, na grande maioria das aulas, os grupos de trabalho possibilitou que todos os alunos interagissem e trabalhassem com todos os colegas, originando uma maior envolvência entre todos os alunos, indo desse modo, ao encontro dos objetivos definidos. O trabalho em grupo é enfatizado por Coll & Marti (1999) citado por Inocêncio & Cavalcanti (2005), quando referem que “as interações (entre alunos) propiciam o desenvolvimento, promovem uma evolução e mudam as pessoas” (p.4).

No que concerne aos alunos que, infelizmente, não gostavam da EF, procuramos integrá-los no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo autonomia. O nosso objetivo visava que estes alunos olhassem o outro lado da EF, aquele que proporciona diversão e motivação, que desenvolve e melhora as capacidades condicionais dos alunos, o que transmite valores que estão cada vez mais em desuso. Amaral & Borella (2009) partilham da mesma ideia, referindo que “a disciplina de EF, tem como um dos principais objetivos contribuir com o aluno para a vida em sociedade, formando cidadãos críticos, autónomos, responsáveis, reflexivos e conscientes de seus atos” (p.1).

Nesse sentido consideramos que conseguimos modificar a forma como viam esta disciplina, levando os alunos inclusive, a pedir aulas extra. Relativamente ao processo de avaliação, tivemos imensas dificuldades para conseguirmos fundamentar o que

víamos nas aulas, especialmente no que toca ao comportamento dos alunos, pois apesar de sentirmos e notarmos que ocorreram diferenças, em termos de atitude, entreajuda e cooperação entre os intervenientes, não temos dados que enalteçam este facto. Contudo, a aplicação de um novo questionário e dos testes Sociométricos funcionou na perfeição, pois desse modo conseguimos comparar as respostas fornecidas na fase inicial do ano letivo, com as respostas fornecidas no final, e aí, constatamos que existem diferenças, especialmente positivas, na forma como os alunos viam e vêm neste momento, os seus colegas e a EF. Existem no entanto alguns dados que infelizmente não se alteraram.

Futuramente pensamos que este documento poderá servir de balanço sobre os três anos que esta turma vivenciou junta, em termos de afetividade, podendo tirar diversas ilações com o propósito de evitar diversas situações que ocorreram ao longo dos anos escolares. Sendo assim, podemos incidir mais cedo na melhoria das relações existentes entre todos os alunos que compõe uma turma, pois o sucesso das aulas e da aprendizagem, na EF, está intimamente relacionado com a existência de um clima positivo, pois como refere Silva (2009):

Uma atitude positiva em relação às atividades físicas, só se desenvolve se o aluno as praticar com sucesso e que essa prática lhe seja agradável, num clima de apoio e encorajamento da parte do professor, criando assim o desejo de prosseguir a prática”. (p.3)

4.3. Ação de Extensão Curricular

Esta atividade realizou-se no dia 14 de Dezembro de 2011, e as atividades desenvolvidas eram destinadas aos alunos, encarregados de educação e aos professores das turmas do 9º1, 9º 2, 11º COZ, 11º PSI, 12º INF e 12º PSI, e ao pessoal não docente da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Os objetivos desta atividade centravam-se em: (1) Fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre estes e a escola; (2) Favorecer a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola; (3) Aumentar os níveis

socioculturais dos alunos, professores, pais e encarregados de educação; (4) Promover a criação de hábitos da prática desportiva e manutenção das tradições culturais; e (5) Sensibilizar os professores, pais e encarregados de educação e alunos para a importância de atividades que promovam a interação, a cooperação e o convívio destes em ambiente escolar;

No que concerne ao número de inscritos nesta atividade, contámos com sete equipas, cada uma com um mínimo de sete elementos inscritos, estando incluído um encarregado de educação. No entanto, pretendíamos obter um maior número de equipas inscritas na atividade, apesar de termos uma moldura humana constituída por cerca de 50 participantes. Sabíamos de antemão que a presença dos encarregados de educação nesta atividade seria muito difícil de concretizar, apesar de ser extramente importante a presença dos mesmos na vida escolar dos filhos.

Os matraquilhos humanos e a construção de brinquedos tradicionais (joeiras e carros de cana) foram as duas atividades desenvolvidas. No que se refere à construção dos brinquedos tradicionais, procurámos desenvolver atividades que foram outrora realizadas na infância dos encarregados de educação dos alunos, ou seja, costumes pertencentes à cultura da região. Estes aspetos culturais compreendem as crenças, os conhecimentos, a moral, os costumes e as diversas capacidades adquiridas e desenvolvidas pelo homem, enquanto membro de uma sociedade (Coelho, 2008), logo, torna-se indispensável a realização de eventos culturais em que a participação do público é fundamental para a construção coletiva do conhecimento (Bezerra & Aguiar, 2011).

Estes jogos tradicionais desempenham um papel importante pois pertencem à história das ideias, mentalidades e práticas sociais, expressando de uma forma graciosa a alma popular e tradicional que traduz-se na necessidade do lazer por parte dos povos (Cabral, 1998).

Com o propósito de desenvolver esta atividade foram necessários angariar apoios por parte de algumas entidades, com o intuito de elevar o nível e a qualidade da nossa ação bem como proporcionar um lanche a todos os elementos que participaram na mesma. Em termos de apoios contámos com a ajuda da Empresa de Cervejas da Madeira que nos disponibilizou o insuflável utilizado e das diversas entidades que contribuíram com bens alimentares para o lanche (Pastelaria Ravioli e Super São Roque).

Optámos por criar quadros competitivos em que dividimos as equipas pelas duas atividades. Após um determinado tempo, previamente estipulado, as equipas alteravam as suas funções, garantindo desse modo que todas as equipas participassem simultaneamente. Em suma, cada equipa fazia no mínimo dois jogos nos matraquilhos, caso conseguissem vencer ambos os jogos seguiriam até à final, por outro lado os vencedores da construção dos brinquedos eram selecionados por votos, quando todas as equipas terminassem.

Inerente a esta atividade as equipas inscritas teriam que criar a sua própria claque, o que foi importante, não só em termos de apoio vindo das bancadas, motivando os participantes e dando outro brilho à atividade, mas também porque esta estratégia permitiu a inclusão dos elementos que não estavam predispostos a participar nas atividades. Esta foi de facto um dos motivos pelos quais as bancadas do polivalente estavam bem compostas.

Nós tínhamos um conjunto de tarefas pré-definidas o que veio facilitar em termos organizativos, ou seja, dois elementos do nosso núcleo de estágio ficaram responsáveis por todo o material que iria ser utilizado na montagem dos jogos tradicionais, enquanto os restantes elementos ficaram responsáveis pelo transporte do insuflável e dos bens alimentares. Esta estratégia foi determinante porque possibilitou-nos diminuir o tempo de organização de toda a atividade.

Durante a atividade também dividimo-nos e enquanto alguns ficaram responsáveis pela organização de todos os postos de montagem/construção dos jogos tradicionais, outros ficaram responsáveis pela explicação das formas como se procederiam os jogos e pela montagem do sistema de som. Contámos ainda com a preciosa ajuda de alguns docentes da Escola e dos elementos que disponibilizaram-se para a montagem/desmontagem do insuflável. O facto de dividir-nos pelas duas atividades permitiu que estivessem sempre dois elementos a controlar as mesmas, especialmente na construção dos brinquedos tradicionais, pois numa fase inicial os alunos depararam-se com imensas dificuldades na construção destes elementos, sendo extremamente importante a interação entre os alunos-professores-encarregados de educação no desenvolvimento desta tarefa. Constatamos que o entusiasmo dos alunos começou gradualmente a aumentar, a partir do momento em que ultrapassaram as dificuldades iniciais e começaram a verificar que o produto final, em virtude do seu esforço e criatividade, estava a formar-se.

Relativamente ao insuflável, verificamos que os alunos estavam muito motivados e empenhados na realização desta prova, vibraram muito mais quando participavam nesta atividade, comparativamente à construção dos jogos tradicionais. Relativamente a este aspeto o entusiasmo dos alunos era tão grande que após o término da atividade os alunos que estavam assistindo à ação pediram para experimentar o insuflável.

Os tempos definidos para a duração da atividade foram cumpridos apesar de ter ocorrido uma alteração na ordem pré-definida no programa, pois houve uma equipa que atrasou-se obrigando a retardar um pouco o início das atividades, porém como esta situação podia comprometer o bom funcionamento das provas decidimos acertar o calendário, promovendo as equipas que iam jogar em segundo lugar. O facto de permitirmos a participação destes jovens após o término da atividade demonstrou a nossa abertura para toda a comunidade escolar e que todos os alunos são o principal foco da nossa intervenção, porém como esta atividade era destinada às nossas turmas, não foi possível integrar outros alunos na atividade principal.

Esta prova foi ao encontro das nossas pretensões e objetivos (participação dos alunos, docentes, encarregados de educação e funcionários da Escola). Dinamizamos uma atividade que levou a que os alunos “viajassem” um pouco no tempo, conhecendo a realidade que os seus encarregados de educação vivenciaram, permitindo e vivenciar jogos que são parte integrante da cultura da nossa Ilha. Analisando todas as condições denotamos que os alunos dão muita importância ao lanche, pois a grande maioria dos alunos, através de *feedbacks* fornecidos, referiam-se muitas das vezes ao momento em que iriam beneficiar do lanche.

No global consideramos que apesar de algumas adversidades a atividade decorreu de forma muito satisfatória, o *feedback* recebido foi positivo, por parte dos alunos e de todos os participantes, demonstrando grande satisfação. Os alunos questionaram inclusive se o grupo de estágio não iria proporcionar mais atividades do mesmo género. Futuramente consideramos ser importante a realização de atividades que permitam aos alunos vivenciar costumes e tradições que fazem parte do nosso legado cultural e que nunca poderão ser esquecidas, visto serem costumes culturais dos nossos antepassados que foram transmitidos de geração em geração ao longo do tempo, evocando as particularidades próprias de cada região (Dias & Mendes, 2010).

Pensamos também ser importante a realização de atividades relacionadas com o folclore, pois são atividades que são parte integrante do património cultural da nossa ilha e que merecem ser lembradas. Tendo em consideração que a Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pertence a um grande concelho e é “vizinha” de um dos maiores concelhos do Funchal – Santo António, existem diversas casas do povo ou juntas de freguesia que dispõe de grupos de folclore (sejam idosos ou não), podendo a Escola tentar efetuar uma parceria para atuarem na escola, permitindo dessa forma que os alunos experienciem atividades diferentes do que estão habituados.

A abordagem dos jogos tradicionais deverá requerer maior atenção por parte dos docentes da Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, pois de acordo com Dias & Mendes (2006), poucos docentes incluem estes jogos nas aulas de Expressão e EF, esbanjando um veículo primordial para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades psicomotoras dos jovens (Dias & Mendes, 2010).

5. Atividades de Natureza Científico Pedagógica

5.1. Ação Individual

Denominada de “O Futebol (Futsal) em Contexto Escolar”, esta atividade decorreu no dia 25 de Janeiro (quarta-feira) pelas 16h45 na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, mais concretamente na Sala 209. Esta atividade faz parte integrante do plano de estágio, e consiste no desenvolvimento de um tema/ação, destinada aos docentes da Escola onde lecionamos e a elementos da Licenciatura e Mestrado em EF, pertencentes à Universidade da Madeira.

A escolha da modalidade baseou-se nas fortes ligações com o Futsal. Procurámos ir ao encontro das nossas motivações e apresentar uma atividade que, numa primeira fase transmitisse-nos segurança e que numa segunda fase, aportasse algo de novo para a escola, ou que, no mínimo colocasse os docentes a refletirem sobre a temática.

O Futebol no contexto escolar é uma das modalidades que apresenta maiores níveis de satisfação, motivação e participação por parte dos alunos, desenvolvendo as capacidades cognitivas de perceção, antecipação e tomada de decisão. Os objetivos deste trabalho

foram: (1) diferenciar o Futebol do Futsal relativamente aos elementos estruturais do jogo; (2) apresentar as potencialidades de uma abordagem do Futsal, e (3) apresentar estratégias metodológicas para o ensino desta modalidade na EF.

Em termos metodológicos, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, nas bases de dados b-on e Google Académico, utilizando como palavras-chave: futebol, futebol+escolar, futsal, futsal+escolar, incidindo ainda nos regulamentos, métodos de ensino e características de cada modalidade. Recorreu-se ainda à análise dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF, Jacinto et al., 2001).

Os resultados deste estudo evidenciam diferenças substanciais entre o futebol e o futsal em todos os elementos estruturais, com implicações diretas no processo ensino-aprendizagem do jogo. A aprendizagem dos regulamentos do Futsal, assim como estratégias metodológicas centradas no ensino pelo jogo são as orientações mais citadas na literatura.

Devido às condições físicas e materiais na maioria das escolas, assim como os aspetos regulamentares, o ensino do futsal no contexto escolar, parece-nos apresentar mais potencialidades do ponto de vista pedagógico.

Introdução

Universalmente o Futebol, além de pertencer à categoria dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e de assumir-se como um espetáculo desportivo, é um meio de EF e desportiva, sendo não só um campo no qual ocorre uma aplicação constante da ciência, mas também uma disciplina de ensino (Garganta, 2002). Por estas razões a evolução do Futebol basear-se-á numa aposta no entendimento e ensino do jogo (Garganta & Pinto, 1998).

A abordagem do Futebol/Futsal nas aulas de EF é essencial, visto serem dois desportos muito praticados e que têm imensos seguidores, especialmente nas idades mais jovens. Diversos autores afirmam que o Futsal é uma das modalidades desportivas mais praticadas no contexto escolar, seja nas aulas de EF ou no Desporto Escolar, referindo ainda que os adolescentes encontram-se motivados para a prática desta modalidade (Mendes & Costenaro, s.d., Estigarribia, 2005, citado por Sanches & Teixeira, 2011;

Leal & Chiminazzo, 2008, citado por Santana, 2004; Etchepare et al., 2004; Camargo, Hirota, & Verardi, 2008).

Como nem todas as escolas dispõem de campos de futebol de 11 nem de sete e devido à semelhança existente entre o Futebol e o Futsal, esta modalidade poderia ser uma forma de resolver este problema. O Futsal é um desporto semelhante ao Futebol, diferenciando-se em termos dos elementos estruturais do jogo (regulamento, aspetos táticos e técnicos, objeto de jogo, espaço, tempo e comunicação), e na escassa necessidade de material.

A utilização do Futsal nas escolas, além de ser um fator motivacional para os alunos vai permitir a utilização mais apropriada das condições materiais existentes nas escolas. O próprio regulamento e as regras específicas para a modalidade que se adaptam ao contexto em que ocorre o jogo, são potenciadoras da manutenção da espetacularidade e segurança para quem o pratica.

Decorrente da abordagem do Futsal no contexto escolar, os alunos desenvolverão capacidades cognitivas de perceção, antecipação e tomada de decisão (Etchepare et al., 2004, citados por Sanches & Teixeira, 2011), bem como a aquisição de um grande reportório motor e consequente resolução de problemas (Filho, 2009), potenciando ainda a integração e cooperação entre os alunos e o professor (Santana, 2001, citado por Silva, 2008).

Procuramos com o presente trabalho diferenciar o Futebol do Futsal em termos dos elementos estruturais do jogo, indicar as potencialidades de uma abordagem do Futsal em Contexto Escolar e apresentar estratégias metodológicas para o ensino do Futsal no Contexto Escolar.

Desenvolvimento da ação de natureza científico-pedagógica individual

Para a realização deste trabalho foi efetuada uma pesquisa bibliográfica durante o mês de dezembro de 2011, nas bases de dados b-on e no Google Académico. Para o efeito, utilizou-se as seguintes palavras-chave no motor de busca: futebol, futebol escolar; futsal e futsal escolar. As pesquisas estavam também relacionadas com o ensino do Futsal e do Futebol no contexto escolar. Foram consultados também todos os PNEF.

O Futebol e o Futsal pertencem à categoria dos Jogos Desportivos Coletivos, caracterizando-se pela execução de ações motoras num contexto (jogo) instável e imprevisível. Desta definição surgem determinados elementos (estruturais) que condicionam e determinam não apenas as condutas técnico-táticas dos jogadores, mas também o ensino do jogo de Futebol (Quina, 1999).

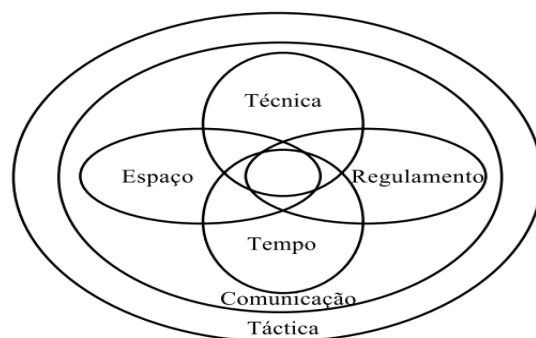


Figura 1 – Elementos estruturais do jogo de Futebol (Moreno, 1994, citado por Quina, 1999)

Comparando os elementos estruturais do Futebol e do Futsal, verificamos que em termos regulamentares, uma equipa no futebol é composta por 11 jogadores, podendo efetuar três substituições por equipa, não existindo limite do número de faltas. Na marcação dos livres os adversários devem estar a uma distância de nove metros da bola, existe o fora de jogo e o objeto de jogo é uma circunferência entre 68 e 70 cm. Por outro lado, uma equipa de Futsal é composta por cinco jogadores de campo, as substituições são ilimitadas, há limitações no número de faltas (a partir da sexta são marcados livres de 10 metros), aquando das faltas/lançamentos os adversários têm que estar a cinco metros da bola e o objeto de jogo tem entre 62 e 64 cm de circunferência.

Em termos temporais o jogo de Futebol tem uma duração de 90 minutos (duas partes de 45 minutos) com intervalo de 15 minutos, o guarda-redes só pode ter a bola nas suas mãos durante seis segundos. O jogo de Futsal tem uma duração de 40 minutos efetivos (duas partes de 20 minutos), com um intervalo de 10 minutos. Nos lançamentos laterais, cantos ou bolas de saída os jogadores dispõem de quatro segundos para executarem.

Em termos espaciais, as dimensões do campo de futebol são 120/90 de comprimento por 90/45m de largura, existindo algumas restrições (fora de jogo). As dimensões do

campo de Futsal são 45/25m de comprimento por 22/15m de largura, atuando 10 jogadores num espaço reduzido.

Apesar de algumas diferenças quanto à especificidade da sua aplicabilidade em contexto de jogo, as bases do futebol e do futsal baseiam-se num conjunto de ações técnico-táticas como o passe, o drible, o remate, o cabeceamento, o desarme e o domínio/controlo da bola, recorrendo a diferentes partes do corpo, existindo inúmeras variações destes gestos técnicos (Ré, 2008).

Decorrente da prática do Futsal os alunos desenvolverão as capacidades cognitivas de perceção, antecipação e tomada de decisão, possuindo na sua aprendizagem psicomotora a base de todo o processo de formação, através de movimentos básicos (correr, saltar) desenvolverá as noções de espaço e tempo, o equilíbrio, a coordenação e o ritmo (Etchepare et al., 2004, citados por Sanches & Teixeira, 2011).

As aulas de futsal nas escolas devem potenciar a integração e cooperação entre os alunos e o professor. Para que isso possa acontecer deve estar presente a componente lúdica, demonstrando que todos podem praticar Futsal (Santana, 2001, citado por Silva, 2008). Tal facto leva a que os alunos adquiram um grande repertório motor e conseqüente capacidade de resolução de problemas, podendo levá-los a experienciar o sucesso nos jogos/aulas e a criarem movimentos diferenciados com satisfação e autonomia (Filho, 2009).

Não existe uma forma que seja dita como a forma correta de ensinar uma modalidade desportiva na Escola, porém o importante é aproximar-se o mais possível ao contexto real da modalidade ou seja, o jogo, devido ao seu poder motivador nos alunos (Garganta, 1998; Prudente, 2010). Na mesma linha de pensamento, Paes (1998) afirma que o ensino através do jogo pode beneficiar os alunos no conhecimento e na aprendizagem dos princípios básicos das modalidades coletivas, tendo em consideração os seus valores, proporcionando uma aprendizagem de acordo com as suas capacidades.

Numa outra visão, a abordagem dos conteúdos do Futsal na EF deverá focalizar-se no domínio corporal, no desenvolvimento das habilidades básicas, na manipulação do objeto de jogo e nas ações técnicas do passe, receção, domínio, controlo da bola, drible e finalização (Paes, 2002, Santana, 2003, citados por Kawashima & Branco, 2008).

Registamos ainda uma terceira perspetiva para o ensino do Futsal. Segundo Santana (2004), para ocorrer uma iniciação mais adequada à modalidade de Futsal os professores devem incidir essencialmente em atividades lúdicas, em detrimento dos aspetos técnicos, apostando numa formação básica, desenvolvendo as habilidades físico-mentais como a consciência corporal, coordenação, flexibilidade, ritmo, agilidade, equilíbrio, perceção espaço temporal e descontração (Silva, 2008).

Deveremos ensinar o jogo recorrendo a formas adaptadas às características físicas, psíquicas e comportamentais dos jovens, condicionando os jogos através da redução do espaço de jogo, da dimensão dos alvos, do número de intervenientes, do peso do objeto de jogo e simplificando as regras (Pacheco, 2009).

Conclusões

O Futebol é uma das modalidades mais motivadoras e com mais adeptos nas escolas, porém, raras são as escolas que possuem infraestruturas que possibilitem a abordagem do futebol de forma integral. Neste sentido, ocorreu uma adaptação dos espaços desportivos à modalidade em questão, havendo uma aproximação ao Futsal.

Apesar das semelhanças existentes entre estas modalidades, os elementos estruturais (a tática, a técnica, capacidade física, o espaço, o tempo a comunicação e os regulamentos) são específicos de cada uma das modalidades.

Dadas as condições físicas e materiais da maioria das escolas da Região Autónoma da Madeira, a abordagem do Futsal em contexto escolar apresenta grandes potencialidades, pois é importante em termos motivacionais, no desenvolvimento integral, corporal e cultural dos jovens, além de ter regulamentos adaptados ao espaço e aos jogadores, protegendo-os e tornando o jogo mais espetacular. Por esse facto não deve ser descurada a sua prática nas aulas de EF.

Existe ainda pouca informação sobre esta temática que julgamos ser importante para adequar a atuação de todos os docentes, porém uma das formas que poderia ajudar a ultrapassar esta questão seria através da atualização dos PNEF (Jacinto et al., 2001), incluindo a modalidade de Futsal, permitindo que as Escolas que possuem polivalentes ou pavilhões abordassem o Futsal.

No que concerne às metodologias de ensino, a utilização de jogos lúdicos torna-se importante no desenvolvimento da confiança e na aproximação da modalidade aos jovens. Parece ser certo incidir o ensino da modalidade também no domínio corporal, no desenvolvimento das habilidades básicas, na manipulação do objeto de jogo e nas ações técnicas. Desenvolver as habilidades físico-mentais como a consciência corporal, coordenação, flexibilidade, ritmo, agilidade, equilíbrio e percepção espaço temporal o mais próximo possível do contexto de jogo parece constituir outra estratégia válida para o ensino do Futsal.

Embora o Futsal não faça parte integrante dos PNEF (Jacinto et al., 2001), as condições e os recursos físicos existentes no contexto escolar, permitem um ensino adequado da modalidade. Neste sentido, pedagogicamente e tendo em conta os seus elementos estruturais, o Futsal poderá tornar-se em mais uma ferramenta disponível para os professores, a utilizar no desenvolvimento de competências do aluno.

5.2. Ação Coletiva

Denominada de “Modelos de Ensino nas Aulas de EF: um exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos”, esta atividade Científica Pedagógica Coletiva organizada pelo Núcleo de Estágio de Mestrado em Ensino de EF e Desporto da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, decorreu no dia 11 de Fevereiro de 2012, na Escola Profissional Francisco Fernandes.

A escolha desta temática deveu-se ao problema decorrente do desinteresse e falta de motivação dos alunos pelas aulas de EF, facto que poderá estar relacionado com os meios e modelos de ensino utilizados pelos docentes na abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Como tal e com o objetivo de combater estes problemas, pretendíamos aprofundar os conhecimentos dos mesmos relativamente aos diversos modelos existentes.

Os JDC foram a temática em que incidimos a nossa ação pois de acordo com Mesquita e Graça (2002) os Jogos Coletivos ocupam uma posição dominante nos diversos PNEF e no conjunto de atividades desenvolvidas em que há a participação de crianças e jovens, nomeadamente no ensino dos JDC.

A investigação tem incidido neste campo, sendo atualmente muitos os modelos apresentados para as aprendizagens das habilidades básicas dos JDC (Garganta, 1994; Bayer, 1994; Graça et al., 2003; Volossovitch, 2006; Graça & Mesquita, 2007; Mesquita, 2010). Estes modelos vão desde os mais tradicionais, que se centram exclusivamente na execução das habilidades motoras básicas em situações descontextualizadas, ou seja, mais analíticas, até aos modelos que defendem uma abordagem dos jogos numa perspetiva mais cognitiva e construtiva, cujo objetivo é que o aluno aprenda a resolver problemas em situação de jogo, permitindo assim, desenvolver o conhecimento, compreensão e a tomada de decisão, tornando-o construtor da sua própria aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivos os seguintes: (1) Analisar o contexto atual relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF; (2) Verificar quais os modelos e meios de ensino mais utilizados pelos docentes de EF nas suas aulas, no 3º ciclo e no Secundário e (3) Fornecer um conjunto de instrumentos aos docentes de EF (modelos de ensino), de modo a potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos metodológicos, primeiramente foi necessário efetuar uma pesquisa bibliográfica acerca dos modelos existentes na abordagem dos JDC, como suporte teórico. Seguidamente elaborámos um questionário (Anexo I) a ser aplicado aos professores de EF, com o intuito de aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos jogos desportivos coletivos (JDC) dos professores de EF do 3º ciclo e Secundário, do concelho do Funchal, que tinha como objetivos: (1) O nível de conhecimento dos diferentes modelos dos JDC; (2) Os modelos adotados no ensino dos JDC; (3) Os meios e métodos utilizados nas aulas e (4) a forma como são desenvolvidos os conteúdos nas aulas;

Os resultados decorrentes da aplicação do questionário demonstraram que os docentes inquiridos não recorrem aos vários modelos de ensino existentes, demonstrando em alguns casos, a falta de conhecimento sobre alguns dos modelos apresentados. Os Modelos Técnico e Global foram referidos como os mais utilizados pelos professores na organização das suas aulas, recorrendo maioritariamente aos exercícios gerais e aos jogos reduzidos enquanto meios e métodos de ensino.

Introdução

Nos dias de hoje a motivação dos alunos para a prática das aulas de EF tem vindo a decrescer, O problema decorrente do desinteresse e falta de motivação dos alunos pelas aulas de EF poderá estar relacionado com o desconhecimento de novos meios e modelos de ensino potenciadores da ação docente. Como tal, e com o objetivo de combater estes problemas, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre os diversos modelos que estão ao dispor do profissional de EF, e que podem ser determinantes na fixação dos alunos à prática desportiva.

Além dos aspetos referidos anteriormente constatamos que a sociedade atual é caracterizada por apresentar elevados níveis de obesidade, sedentarismo e desmotivação por parte dos alunos, podendo estar associados à existência de atividades mais atrativas, tais como os videojogos, computador, internet, entre outros. A decorrente diminuição dos espaços verdes e o aumento dos prédios/apartamentos, bem como o próprio comodismo que a atual sociedade vive (ex: os pais vão pôr e buscar os filhos à escola), influenciam o aumento da inatividade.

Todos estes problemas influenciam a EF, daí que cabe ao Professor ser capaz de contrariar estes fatores, indo ao encontro das necessidades dos alunos, daí que é fundamental analisar a própria atuação do professor.

Desenvolvimento da ação de natureza científico-pedagógica coletiva

Para a realização deste trabalho foi efetuada uma pesquisa bibliográfica sobre os modelos existentes na abordagem dos JDC, como suporte teórico, além da construção, validação e aplicação de um questionário com intuito de aferir as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes de EF do 3º ciclo e Secundário, do concelho do Funchal, relativamente ao modo como abordam os JDC nas suas aulas.

A nossa ação contou com a colaboração de três preletores convidados, especialistas no ensino dos JDC, nomeadamente o Prof. Doutor Amândio Graça (Universidade do Porto), o Prof. Doutor Pedro Sequeira (Escola Superior de Desporto de Rio Maior), a Prof.^a Doutora Anna Volossovitch (Faculdade de Motricidade Humana), cabendo ao Prof. Doutor João Prudente (Universidade da Madeira – Uma) a função de Moderador de toda a ação. Estes preletores tiveram como função apresentar e caracterizar os diversos modelos de ensino existentes e o modo como poderiam ser aplicados nas aulas.

A intervenção do Núcleo de Estágio consistiu em apresentar os resultados advindos da análise e correlação dos vários dados que recolhemos a partir dos questionários que havíamos aplicado aos docentes de EF. Procuramos, ao apresentarmos um conjunto de dados atuais que os docentes refletissem sobre a forma como abordam o ensino dos JDC, pois de acordo com Vasconcellos (1999) “*o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador*”. (p. 7). Deste modo pretendíamos consciencializar os docentes que é necessário recorrermos aos vários instrumentos que temos em nosso poder com o propósito de potenciar o processo de ensino aprendizagem.

Paralelamente à realização desta ação procurámos incluir os alunos da instituição onde lecionamos durante este ano letivo, tendo sido estes os responsáveis pela cerimónia de abertura da ação, através de uma dança social que foi trabalhada não só no decorrer das aulas de dança, mas também em momentos fora do contextos das aulas em que os alunos aceitaram de bom grado praticar. É importante referir que além de efetuarem a abertura da ação, os nossos alunos confeccionaram alguns dos bolos que foram vendidos no intervalo da ação, e foram os responsáveis pela dinamização do bar. Consideramos que o facto de incluirmos os alunos na nossa ação foi extremamente importante, pois demonstrámos que quando solicitados estes participam de forma empenhada nas atividades propostas.

É importante referir o apoio de algumas identidades, que permitiram a redução de parte dos custos, no desenvolvimento da nossa ação, e tornaram viável este nosso projeto, nomeadamente o Banif, a Agência de Viagens Inter Tours, o Hotel Jardim´s D`Ajuda, o Hotel Quinta Perestrelo e a Escola Profissional Francisco Fernandes. Neste sentido, para conseguirmos os respetivos apoios procedemos ao envio de diversos ofícios a diversas instituições, tendo recebido ajuda de algumas delas, como o Banif (capas e esferográficas), a Quinta Perestrelo (estadia de 2 preletores e almoço), Intertours (passagem dos preletores) e o Hotel Jardins d`Ajuda (estadia de um preletor) e a Escola Profissional Francisco Fernandes (espaço).

No que refere aos participantes na nossa ação, inicialmente tínhamos 130 inscritos, porém na ação participaram 101 pessoas, o que consideramos ser um bom número de participantes. No final da ação todos os participantes tiveram que responder a um pequeno inquérito de satisfação, auxiliando o balanço e avaliação da mesma. Assim, os participantes foram inquiridos sobre os seguintes aspetos: pertinência da ação, grau de

satisfação pessoal atingido com a participação na ação, adequação/qualidade do espaço escolhido, duração da ação, organização geral da ação e clareza e segurança na exposição da ação. Estes tinham ainda a oportunidade de referir algumas observações ou sugestões que considerassem pertinentes.

Resultados

Consideramos que para realizar o balanço de uma atividade, um dos pontos mais importantes é o avaliar se os objetivos pretendidos foram ou não realmente alcançados. Assim, encaramos que dois possíveis indicadores da consecução dos objetivos são os itens “Pertinência da ação” e “Grau de satisfação em relação à clareza e exposição da ação”. No que concerne à pertinência da ação, 95,3% dos participantes consideraram que a ação foi “Pertinente” e “Muito Pertinente”. Relativamente à “Clareza e exposição da ação”, 89,3% dos inquiridos considera que a mesma foi “Boa” e “Muito Boa”.

Ainda em relação à avaliação da ação, recorrendo ao grau de satisfação pessoal atingido com a participação na ação, constatámos que 91,6% identificaram-no como “Satisfeito” e “Muito Satisfeito”. Deste modo, consideramos que os objetivos foram alcançados, uma vez que a mensagem pretendida foi pertinente e transmitida de forma clara, reforçando também o valor formativo da mesma.

No que toca aos dados recolhidos quanto ao grau de adequação/qualidade do espaço escolhido, observámos novamente que a maioria dos participantes (97,6%) identificou-o como “Bom” e “Muito Bom”.

No que concerne aos modelos e meios de ensino mais utilizados pelos professores, através do questionário aplicado, aferimos que o Modelo Técnico e Global foram os modelos que os professores apresentaram maior grau de conhecimento, seguindo-se o Modelo Ecológico, TgfU e Desenvolvimental. Por outro lado, os Modelos de Educação Desportiva e Competência nos Jogos de Invasão são os que os professores afirmaram possuir menor grau de conhecimento.

Neste sentido, os professores de EF referiram o Modelo Técnico e Global como os mais utilizados na organização das suas aulas, recorrendo maioritariamente aos exercícios gerais e aos jogos reduzidos enquanto meios e métodos de ensino.

Grande parte dos professores referiu desenvolver as ações tático-técnicas em situação de jogo reduzido e as ações técnicas isoladas aplicando-as posteriormente ao jogo, como

metodologias utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos nas aulas, estando intimamente relacionadas com os principais modelos de ensino utilizados pelos mesmos.

Conclusões

Um dos objetivos a que nos propusemos foi analisar o contexto atual relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF, pois tal como refere Gouvêa, (1997) citado por Moreno, Dezan, Duarte e Schwart, (2006), é importante avaliar a motivação dos alunos, uma vez que esta, em qualquer momento na relação entre ensino-aprendizagem, pode ser um elemento fundamental para que se atinja um bom desempenho. Ainda Moreno et al., (2006) afirmam ainda que qualquer comportamento humano ou animal é determinado pela motivação, considerando assim que “a motivação é o combustível de toda ação humana” (p. 1)

Neste sentido, e tendo em consideração a ideia defendida por Sallis e McKenzie (1991) citados por Fernandes (2003) em que as experiências positivas na EF podem ter influência nas crianças para a adoção de estilos de vida saudáveis, promovendo a saúde, enquanto adultos, é essencial mencionar que o professor tem um papel decisivo na motivação dos alunos. Assim, torna-se importante explorar os modelos e meios de ensino mais utilizados pelos professores, de modo a verificarmos se os mesmos vão ao ou de encontro com a criação de ambientes motivacionais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

No que concerne à motivação, através do estudo de Freitas, Marques, Marques, Rodrigues (2011), pudemos constatar que os alunos com o aumento do ano de escolaridade referem frequentar e gostar menos das aulas de EF, apresentando as raparigas valores mais baixos de frequência e gosto quando comparadas com os rapazes, em ambos os anos de escolaridade (5º e 7º ano).

Em suma, julgamos que os Modelos de Ensino podem não resolver o problema da crescente desmotivação dos alunos mas, podem ser uma mais-valia para a colmatá-la.

Consideramos que o tema da nossa ação e a intervenção dos preletores convidados procurou ir ao encontro dos problemas existentes no panorama atual escolar, procurando fornecer um conjunto mais amplo de ferramentas (modelos de ensino) aos docentes no ensino dos JDC (por ser o conjunto de modalidades que os docentes mais abordam

durante todo o ano letivo), com o intuito de potencial não só a atuação dos docentes mas também o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Consideramos ainda que o nosso trabalho poderá servir como base para futuras investigações, uma vez que poderão ser aprofundadas várias correlações entre as variáveis estudadas.

6. Considerações Finais

Finalizado o estágio e tendo em consideração toda a nossa intervenção realizada ao longo do estágio, consideramos ter respondido aos objetivos definidos previamente ao início da nossa atividade. A caracterização do local de ensino permitiu-nos conhecer todo o envolvimento ao redor do local de ensino, bem como as características dos alunos.

A consulta dos documentos oficiais da escola (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Escola), permitiu-nos obter um conhecimento mais aprofundado de tudo o que está inerente ao local de ensino, o que nos ajudou a melhor definir os objetivos e os delineamentos das nossas atividades de estágio. O regulamento interno foi um dos outros documentos considerados imprescindíveis, pois ao frequentarmos um novo estabelecimento de ensino convém conhecer as regras de funcionamento dessa mesma instituição, procurando respeitá-las e fazê-las respeitar.

Relativamente ao processo de ensino, este envolve momentos de reflexão, importantes para analisar todo o contexto. Corroborando a ideia de Santos & Fernandes (2004), acreditamos que refletir envolve a ação voluntária/intencional de quem propõe-se a refletir, fazendo com que o indivíduo que realiza a reflexão mantenha em aberto a possibilidade de modificar, quer em termos de crenças e conhecimentos, quer em termos pessoais. Foi todo este processo de reflexão que nos acompanhou durante este processo que fez com que desenvolvêssemos a capacidade de questionar, investigar e analisar sobre as práticas desenvolvidas, potenciamos a nossa intervenção, obtivemos maior capacidade de argumentar e fundamentar, especialmente no que toca ao processo de ensino-aprendizagem.

A gestão do processo ensino-aprendizagem de uma turma pressupõe uma fase de planeamento, realização e controlo e avaliação. Entendemos que todas estas fases são decisivas no ajustamento do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, o planeamento determina toda a organização dos conteúdos a abordar, procurando desse modo ir ao encontro, não só das necessidades dos alunos mas também dos objetivos programáticos previamente estabelecidos. Na primeira fase do planeamento, é necessário uma avaliação de todo o contexto (potencialidades, recursos, materiais,

localização, instrumentos e recursos humanos disponíveis) existente. Este processo de avaliação é fundamental para uma correta definição do quadro de objetivos a atingir.

Após a fase do planeamento, iniciamos a fase da intervenção. Nesta fase tratámos de colocar em prática todo o processo descrito anteriormente, indo para o terreno e de acordo com as características das modalidade e dos alunos, procuramos potenciar todo o processo de ensino-aprendizagem. Procurámos que os nossos alunos passassem o máximo de tempo em tarefa, pois os ganhos na aprendizagem estão intimamente relacionados com o tempo passado em tarefa (Piéron, 1988), bem como do tempo máximo que é passado em atividades motoras específicas (Siedentop, 1983).

Como estilos de ensino, apesar de termos utilizados vários, desde o estilo de ensino comando, passando pelo estilo de ensino inclusivo e pela tarefa, a nossa atuação incidiu essencialmente no estilo de ensino por descoberta guiada, pois revemo-nos nos fundamentos deste estilo de ensino. A nossa atuação procurou ser centrada nos alunos, procurando resolver os problemas que surgiam, questionando, apresentando sugestões, potenciando as reflexões, apelando ao estudo-experimentação das várias situações com que os alunos deparavam-se. Procuramos fornecer bases para que os alunos descobrissem, através das suas reflexões e experiências, a forma mais rentável de resolver um problema, implicando que o mesmo não reproduzisse mais sim construísse a sua própria aprendizagem.

No que toca à avaliação, apesar de ser um processo complexo e subjetivo, é essencial para verificarmos o nível de conhecimentos dos alunos, atribuindo desse modo um valor definido de acordo com o nível de conhecimento demonstrado. Consideramos que a avaliação é um dos processos mais complexos de gerir pois apesar de definirmos um conjunto de critérios, de utilizarmos uma diversidade de instrumentos, esta vai depender sempre do observador e dos parâmetros definidos por ele. Procuramos ser o mais objetivos possível neste aspeto. Para tal, em todas as nossas aulas procuramos ter registos escritos e muitas vezes filmados da performance dos alunos, apesar de considerarmos não só o resultado final mas também todo o processo pelo qual os alunos passaram. Desse modo procurámos ir ao encontro do que Bento (2003) refere sobre esta temática, afirmando que todo o processo de análise e avaliação implica uma reprodução mental posterior (recorrendo muitas vezes ao registo escrito) de tudo o que ocorreu durante o ensino e a avaliação da sua qualidade.

No que concerne à assistência a aulas, consideramos que foi extremamente importante trabalhar este aspeto ao longo das aulas, pois além de retirarmos dados que permitissem corrigir alguns aspetos negativos, era um modo de prepararmos a nossa ação e de aprender, pois ao verificarmos que uma determinada pessoa comete um erro, nós quando atuarmos vamos ter em consideração este aspeto, potenciando desse modo a nossa atuação. A observação às aulas e o *feedback* fornecido pelos colegas e orientadores foi extremamente proveitoso, levando a que tivéssemos momentos de introspeção e reflexão sobre o modo como lidávamos com determinadas situações, crescendo como professores e fomentando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas ao longo deste ano letivo foram extremamente importantes, pois permitiram a aproximação dos alunos e dos pais à escola, aspeto que era um dos objetivos contemplados no Projeto Educativo da Escola. Neste sentido, a atividade de integração no meio permitiu que os pais tivessem a oportunidade de assistir à forma como é realizado o trabalho na escola. Ambos, pais e filhos puderam experienciar atividades tradicionais, como a criação de joelhas e carrinhos de cana, jogos didáticos e lúdicos, além de serem presenteados com lanches ao longo de todas as atividades desenvolvidas na escola.

Outro dos nossos objetivos era fazer entender que a atividade física e a adoção de estilos de vida saudáveis são importantes ao longo da vida dos alunos. Para tal, procuramos consciencializar os alunos que a escola e a atividade física estão interligadas, havendo estudos que confirmam que à prática de atividade física regular está associada a melhoria de determinadas capacidades, funcionais e cognitivas, que permitem potenciar ainda mais o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Relativamente à ação de natureza científica-pedagógica coletiva, esta decorreu dos problemas detetados na escola onde lecionamos: falta de motivação dos alunos para a prática de EF. No nosso entendimento, umas das ferramentas que os professores de EF têm ao seu dispor para combater a falta de motivação dos alunos, são os modelos de ensino. Assim, uma vez que os JDC são das matérias mais abordadas ao longo do ano letivo, procuramos fornecer aos docentes um maior número de instrumentos (modelos de ensino), que permitam potenciar a sua atuação tendo em consideração as necessidades dos alunos. Este é um tema com imensas potencialidades, tendo ainda um

longo caminho de investigação a percorrer, face à necessidade de respostas cada vez mais eficazes que terão de haver por parte dos docentes nas escolas.

Consideramos que o desenvolvimento da ação individual foi de elevada pertinência, uma vez que o Futebol no contexto escolar é uma das modalidades que apresenta maiores níveis de satisfação, motivação e participação por parte dos alunos. Neste sentido, diferenciar o Futebol do Futsal relativamente aos seus elementos estruturais, apresentar as potencialidades de uma abordagem do Futsal na escola e apresentar estratégias metodológicas para o ensino desta modalidade na EF foram os objetivos de partida. Entendemos que devido às condições físicas e materiais na maioria das escolas, assim como os aspetos regulamentares, o ensino do futsal no contexto escolar, parece-nos apresentar mais potencialidades do ponto de vista pedagógico.

Para finalizar, corroboramos as ideias de Caires & Almeida (2000), quando definem o EP como uma experiência de formação estruturada e como um marco imprescindível na preparação e formação dos docentes para a entrada no mundo profissional.

7. Recomendações/Sugestões

Em primeiro lugar, gostaríamos de referir que o número de horas semanais de EF nas escolas é insuficiente, pois a qualidade de vida dos jovens de hoje tem vindo a decrescer a vários níveis: aumento da obesidade infantil, diabetes, colesterol e problemas cardiovasculares. Através de um estudo longitudinal efetuado por Padez, Fernandes, Mourão, Moreira e Rosado (2004), constataram que cerca de 31,5% das crianças em Portugal são obesas, estando Portugal no segundo lugar com os valores mais elevados de obesidade infantil, em comparação com diversos países pertencentes à União Europeia.

Uma possibilidade de combatermos este problema seria através do aumento da atividade física nas idades mais jovens, visto a atividade física assumir um papel fundamental neste processo, pois é um dos comportamentos essenciais para uma boa saúde e qualidade de vida. Assim, desde muito cedo, é importante que a atividade física e o desporto façam parte de um estilo de vida saudável (Mota & Sallis, 2002).

Uma outra sugestão seria permitir que todos os professores estagiários pudessem acompanhar uma determinada modalidade referente ao Desporto Escolar. Aqui, não seria necessário que o estagiário fosse o responsável por essa modalidade, poderia realizá-lo em parceria com o docente da escola que fosse responsável pela mesma. O objetivo seria proporcionar outro tipo de experiências aos estagiários e vivenciar o desporto escolar, pois de acordo com Soares (1997), os professores de EF são considerados os agentes com maiores responsabilidades na gestão e desenvolvimento do desporto escolar.

Finalmente, pensamos que seria importante cada núcleo de estágio ter ao seu dispor duas turmas de anos letivos distintos, optando por haver uma turma partilhada e uma turma para cada estagiário. Esta experiência potencia o desenvolvimento das capacidades do professor estagiário, pois os conteúdos, a forma de lidar com os alunos e o facto de interagir com mais turmas fornecerá mais competências aos professores estagiários, havendo uma variabilidade das condições de ensino.

8. Referências Bibliográficas

- Aburachid, L. & Greco, P. (2009). Esportes de raquete na Educação Física Escolar: Uma Proposta para Crianças e Adolescentes. *EFDeportes*, nº 135. Acedido a 14 de julho de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd135/esportes-de-raquete-na-educacao-fisica-escolar.htm>.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas. Edição VLM.
- Almeida, B., (2009). *Estudo da Relação entre Força, Equilíbrio e Propriocepção em jogadores de Futsal*. Monografia. Universidade do Porto. Acedido a 23 de junho de 2012 em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22043/2/17263.pdf>.
- Almeida, R. (2009). Estudo Comparativo dos Níveis de Cortisol Salivar e Stress em Professores Estagiários de Educação Física. Universidade de Coimbra. Acedido a 10 de julho de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13151/1/Rui%20Almeida.pdf>.
- Amaral, E., & Borella, D. (2009). O Processo de Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. *EFDeportes*, nº 136. Acedido a 3 de março de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd136/avaliacao-em-educacao-fisica-no-ensino-fundamental.htm>.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R., (2008). Estudo de Caso. Mestrado em Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa Mestrado em Educação –Tecnologia Educativa. Unidade Curricular de Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho. Acedido a 11 de março de 2012 em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/>.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e Conceitos*. Universidade de Aveiro. Grafigamelas.

- Barbosa, A. (2008). Diferenças entre Periodização Convencional, Periodização Tática e Treino Integrado. *EFDeportes*, nº 122. Acedido 15 de janeiro em <http://www.efdeportes.com/efd122/periodizacao-convencional-tactica-e-treino-integrado.htm>.
- Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa. Dinalivro.
- Bengué, L. (2005). *Fundamentos Treansversales para la Ensenanza de los Deportes de Equipo (1ª ed.)*. Barcelona: INDE.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Berge, Y. (s/d). *Viver o seu corpo – Para uma Pedagogia do Movimento*. Lisboa. Compendium.
- Bezerra, B., Aguiar, C. (2011). Patrocínio de Eventos – Ferramenta Estratégica de Comunicação e Vendas. Monografia. Faculdade Frassinetti do Recife. Acedido a 3 de março de 2012 em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bezerra-beatriz-patrocinio-de-eventos.pdf>.
- Bracht, V. (1999). A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Acedido a 10 de agosto em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>.
- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: Proposta Programática para Abordagem dos Lançamentos “Leves”. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, vol. 18, nº 99. Acedido a 13 de agosto de 2012 em <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf>.
- Bulger, S., Mohr, D., Rairigh, R., & Townsend, J. (2006). *Sport Education Seasons*. Champaign. Human Kinetics.
- Cabral, A. (1998). *Jogos Populares Portugueses de Jovens e Adultos*. Lisboa. Editorial Notícias.

- Caires, S., Almeida, L. (2000). Os Estágios na Formação dos Estudantes do Ensino Superior: Tópicos Para um Debate em Aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), pp. 219-241. Universidade do Minho. Acedido a 6 de março de 2012 em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37413211.pdf>.
- Caires, S., Almeida, L., Vieira, D. (2010). O Estágio na Formação de Professores: Validação da Versão Reduzida do Inventário de Vivências e Perceções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), pp. 1-12. Acedido em 10 de agosto de 2012 em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16106/1/Caires,%20Almeida,%20%26%20Vieira%20\(2010\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16106/1/Caires,%20Almeida,%20%26%20Vieira%20(2010).pdf).
- Camargo, F., Hirota, V., Verardi, C. (2008). Orientação Motivacional na Aprendizagem Esportiva do Futsal na Escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 7* (3): 53-62. Acedido a 11 de junho de 2012 em: <http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1489/1117>
- Carvalho, A. (1985). Corrida de Orientação – Desporto e Aventura na Natureza. *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*, vol. I, n.º 5, 152-155.
- Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., Silva, S. (2011). O Ato de Planejar e a Importância do Planeamento na Organização do Profissional de Educação Física. *EFDeportes*, nº 156. Acedido a 12 de junho de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd156/o-ato-de-planejar-na-educacao-fisica.htm>.
- Chung, M., (2004). Analyzing Preservice Physical Educators' Teaching Behaviors through PETAI Systematic Observation. *Journal of National Taipei Teachers College*, Vol.17, nº.2, pp. 321-334. National Taipei Teachers College. Acedido a 12 de março de 2012 em: <http://academic.ntue.edu.tw/ezfiles/7/1007/img/41/17-2-13.pdf>.
- Coelho, T. (2008). *A Cultura e seu Contrário: Cultura, Arte e Política pós-2001*. São Paulo. Itaú Cultural. Editora Iluminuras Ltda
- Cooper Institute for Aerobic Research (2002). *Fitnessgram – Manual de Aplicação de Testes (3ª Edição)*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

- Costa, A. (2004). Avaliação: Como Avaliar o Aprender a (Competências) e o Aprender que (Conteúdos)? Retirado em 10 de agosto de 2012 de http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf
- Cunha, F. (2003). *Feedback* como Instrumento pedagógico em Aulas de Educação Física. *EFDeportes*, nº 66. Acedido a 14 de março de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd66/feedb.htm>.
- Dias, G. & Mendes, R. (2006). Prática e Ensino dos Jogos Tradicionais Portugueses no 1.º ciclo do Ensino Básico: Estudo no Concelho de Coimbra (comunicação). Maia: 7.º Congresso nacional de Educação Física.
- Dias, G., Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais Portugueses – retrospectiva e tendências futuras. *Exedra jornal*, nº 3. Acedido em 08 de julho de 2012 em: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/04A-Goncalo-dias_Rui-Mendes_pp_51-58.pdf
- Direção-Geral de Formação Vocacional (2004). Programa de Educação Física – Cursos Profissionais de Nível Secundário. Ministério da Educação.
- Domiciano, A., Marcelli, F. (2009). A Inclusão da Dança de Salão nas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II. *Revista Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão*. nº 1. Acedido em 08 de Julho de 2012 em: http://www.revistainterfaces.Com.br/Edicoes/1/1_12.pdf
- Etchepare, L., Paim, M., Pereira, É., Villis, J., Graup, S., Hautrive, Brandão, G., (2004). Inteligência Corporal-Cinestésica em Alunos de Escolas de Futsal. *EFDeportes*, nº 78. Acedido em 05 de abril de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd78/intelig.htm>.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação Das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Porto. Texto Editora.
- Fernandes, H. (2003). Motivação no contexto da Educação Física – Estudo Centrado no Valor Preditivo das Intenções de Prática Desportiva, em Função da Motivação Intrínseca. Monografia. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 4 de maio de 2012 em: <http://dited.bn.pt/30108/1101/1517.pdf>

- Figueiredo, A. (1998). Os Desportos de Combate nas Aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XIV, pp. 1-8. Acedido em 10 de julho de 2012 em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/455/1/Horizonte%201998.pdf>
- Filho, R., (2009). Futsal como tema na Educação Física Escolar. Faculdade de Educação Física de Sorocaba (ACM), Sorocaba, Brasil.
- Fino, C. (2003). *Etnografia Enquanto Método: Um Modo de Entender as Culturas (Escolares) Locais*. Universidade da Madeira. Acedido a 10 de maio de 2012 em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- Francisco, C., Pereira, A. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. *EFDeportes*, nº 69. Acedido em 12 de julho de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 2ª Edição. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Freitas, A., Marques, M., Marques, S. Rodrigues, V. (2011). Prevalência do Excesso de Peso e Obesidade na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque. Estudo realizado no âmbito do Mestrado em Atividade Física. Universidade da Madeira.
- Galatti, L., Paes, R., Darido, S. (2010). *Pedagogia do Esporte: Livro Didático aos Jogos Esportivos Coletivos*. Motriz: Revista de Educação Física, v. 16. Acedido a 10 de junho de 2012 em: <http://www.renatosampaio63.com.br/documentos/pedagogiadoesporteelivrodidatico46211.pdf>.
- Garganta, J. (1994). Para Uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In *O Ensino dos Jogos Desportivos*: 11-25. A. Graça & J. Oliveira (Eds.). Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP
- Garganta, J. (1997). *Modelação Tática do Futebol. Estudo da Organização Ofensiva de Equipas de Alto Nível de Rendimento*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Garganta, J. (1998). O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos – Perspetivas e Tendências. *Revista Movimento*, Ano IV, nº 8. pp. 19-27. Acedido a 23 de abril de

2012 em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2373/1070>.

Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *EFDeportes*, n° 45. Acedido em 8 de julho de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>.

Garganta, J., Pinto, J., (1998). O Ensino do Futebol. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da Faculdade do Desporto e Educação Física.

Garganta, J. (2012). Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos. Porto. Júlio Garganta Edição.

Gariba, C. (2005). Dança Escolar: Uma Linguagem Possível na Educação Física. *EFDeportes*, n° 85. Acedido a 14 de janeiro de 2012 em: <http://www.Efdeportes.com/efd85/danca.htm>.

Gomes, L. (2008). Atletismo como Conteúdo Curricular nos Anos Iniciais: Justificativa e Viabilidade Prática. Monografia. Faculdade Albert Einstein. Acedido a 13 de agosto de 2012 em <http://leonires-leonires.blogspot.com/p/atletismo-como-conteudo-curricular-nos.html>.

Gomes, L. (2010). Atletismo como Esporte Base no Desenvolvimento Motor. Monografia. Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Acedido a 13 de agosto de 2012 em <http://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/2430435>.

Gouveia, E. (2011). Apontamentos das Aulas da Didática de Ginástica. Manuscrito Não Publicado Universidade da Madeira, Funchal.

Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A Investigação Sobre o Ensino dos Jogos Desportivos: Ensinar e Aprender as Habilidades Básicas do Jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 2, pp. 67–79. Acedido a 12 de outubro de 2011 em: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.2_nr.2/07.pdf.

Graça, A. (2012, Fevereiro). *Modelos e Conceções de Ensino dos Jogos*. Comunicação Apresentada na Ação Científico-Pedagógico (Re)Olhar a Educação Física. Propostas de Intervenção para a Prática Pedagógica, Módulo I. Modelos de Ensino nas Aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos Funchal, Madeira.

- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D., Multael, M & Vonderlynck, V. (2003). O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão: Proposta Metodológica para o Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. II Congreso Ibérico de Baloncesto. Espanha: Caceres. Acedido a 15 de outubro de 2011 em <http://www.esep.ugent.be/publication%206%20garca.pdf>.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice*. Champaign. Human Kinetics.
- Griffin, L., & Butler, J. (2010). *Teaching Games for Understanding. Moving Globally*. Champaign. Human Kinetics.
- Hirst, P. (1971). "What is Teaching". *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 3, Nº 1, pp. 5-18, reimpresso in Peters R., (edr.), *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1973, pp. 163-177 (N.T.). Acedido a 7 de março de 2012 em: <http://www.math.uni-bielefeld.de/~ringel/opus/AM.pdf>.
- Hopper, T. (1998). *Teaching Games for Understanding Using Progressive Principles of Play*. *Cahperd Journal de L'acsepld*. Acedido a 22 de julho de 2011 em: <http://www.educ.uvic.ca/Faculty/thopper/WEB/Cahperd/principle.pdf>.
- Inocência, D., & Cavalcanti, C. (2005). *O Trabalho em Grupo como Metodologia de Ensino em Cursos e Disciplinas On-line. Métodos e Tecnologias. Educação Universitária*. Universidade de Santo Amaro. Brasil. Acedido a 13 de abril de 2012 em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/014tcc3.pdf>.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Junior, N. (2006). O Ensino do Voleibol. *EFDeportes*, nº 92. Acedido a 10 de agosto em: <http://www.efdeportes.com/efd92/voleibol.htm>.
- Kawashima, L., & Branco, M., (2008). A Pedagogia do Futsal no Contexto Educacional da Escola. *EFDeportes*, nº 119. Acedido a 09 de janeiro de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd119/a-pedagogia-do-futsal.htm>.
- Klosowski, S., Reali, K. (2008). *Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do*

- Processo Ensino-Aprendizagem. Unicentro – Lato Sensu. Ed.5. Acedido a 5 de abril de 2012 em: <http://www.slideshare.net/joaomaria/planejamento-de-ensino-como-ferramenta-bsica-do-processoensino-aprendizagem>.
- Kraemer, M. (2005). *Gestión del Conocimiento*. Universidade do Vale do Itajaí. Acedido a 6 de junho de 2012 em: <http://www.gestiopolis.com/Canales/4/rrhh/aprendizagem.htm>
- Lagares, K., (2002). *O Ensino do Futsal na Escola*. Faculdade de Educação Física – FEF. Acedido a 10 de abril de 2012 em: <http://www.prp.unicamp.br/pibic/com-gressos/xcongresso/pdfN/343.pdf>.
- Leal, K & Chiminazzo, J. (2008). *As Atuais Perspectivas do Futsal no Ensino Fundamental*. *Revista Movimento e Percepção*. nº9. Acedido a 7 de junho de 2012 em: <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=222>.
- Leal, R. (2005). *Planejamento de Ensino: Peculiaridades Significativas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Acedido a 2 de julho de 2012 em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>.
- Lopes, R. (1999). *Observação versus Observador (Processo e Produto)*. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elo7*. Acedido a 8 de maio de 2012 em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_49.htm.
- Lovatto, D. & Galatti, L. (2007). *Pedagogia do Esporte e Jogos Esportivos Coletivos: das Teorias Gerais para a Iniciação Esportiva em Basquetebol*. *Revista Movimento & Percepção*, vol. 8, pp. 268-277. Acedido a 15 de outubro de 2011 em: <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/include/getdoc.php?id=455&article=146&mode=pdf>.
- Madeira, M., & Vidal, J. (2001) – “*Percursos na Natureza. Perspectivas de um Percorso Pedagógico*” – Ministério da Educação, Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- Maluf, D. (2007). *Prevenção na Escola: Como Fazer?*. Manuscrito Não Publicado, São Paulo, Brasil. Acedido a 12 de Junho de 2012 em: <http://www.slideshare.net/dpinotti/preveno-ao-uso-de-drogas-em-escolas>.

- Marques, C. & Iora, J. (2009). Atletismo Escolar: Possibilidades e Estratégias de Objetivo, Conteúdo e Método em Aulas de Educação Física. *Revista Movimento*. V. 15, pp. 103-118. Acedido a 05 de Agosto de 2012 em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3078/5137>.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. pp. 59-65, 77-81, 92-99, 105-112.
- Marzinek, A. & Neto, A. (2007). A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física. *EFDeportes*, nº 105. Acedido a 12 de novembro em: <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>.
- Mazzioni, S. (2006). As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. Projeto pedagógico do curso de graduação em ciências contábeis. Chapecó: Unochapecó. Acedido em 10 de agosto de 2012 em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>
- Melo, F., (s.d.). O Futsal Como Prática Esportiva no Meio Escolar. Brasil
- Mendes, J., Costenaro, L., (s.d.). Futsal: Reflexão da Prática Escolar. Acedido a 2 de maio de 2012 em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2522-8.pdf>.
- Mertens, B.; Musch, E. (1990). A Methodological Sport Game Concept Applied to Basketball. Paper Presented at the AIESEP World Convention: Moving towards excellence, Loughborough, UK.
- Mesquita, I. (2006) Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In: Tani, G.; Bento, J. & Peterson, R. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327- 344). Rio de Janeiro. Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. (2010). Desafios da Educação Física no Novo Século: Entre a Pedagogia do Ensino e a Pedagogia da Aprendizagem. Acedido a 12 de novembro de 2011 em <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3IsabelMesquita.pdf>.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciência e Desporto*, vol.7, n.3, pp. 401-421. Acedido a 10 de janeiro de 2012 em: http://www.scielooccs.mctes.pt/scielo. Php? pid=S164505232007000300014&script=sci_abstract.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In Rosado, A., Mesquita, I. (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa. FMH Edições.
- Mesquita, I., Pereira, F., Graça, A. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos: Investigação e Ilações Para a Prática. Artigo de revisão. *Motriz*, Rio Claro, v.15 pp. 944-954. Acedido a 10 de fevereiro de 2012 em: <http://www.periodicos.rc.Biblioteca.unesp.br/83ndex.php/motriz/article/view/2562/2687>.
- Morais, T. (2008). *Compromisso: nunca desistir (6ªed.)*. Lisboa: Booknomics.
- Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. &Schwart, G. (2006). Persuasão e Motivação: Interveniências na Atividade Física e no Exporte. *EFDeportes*, nº 103. Acedido a 12 de novembro em: <http://www.efdeportes.com/efd103/motivacao.htm>.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education – Spectrum of Teaching Styles. (5th ed.)*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto. Campo das Letras.
- Musch, E.; Mertens, B. (1991). L'enseignement des sports collectifs: Une conception élaborée a l'isep de l'université de gand. *Revue de l'Education Physique*, 31, pp. 7-20.
- Nakamura, C., Fortunato, J., Rosa, L., Marçal, R., Pereira, T., Barbosa, D. (2005). Motivação no Trabalho. *Maringa Management:Revista de Ciências Empresariais*, v. 2, n.1, pp. 20-25. Acedido a 12 de fevereiro de 2012 em: <http://www.maringa management.com.br/viewarticle.php?id=32>.
- Neves, P. (2004). *A “Performance” Diferencial em Andebol – Estudo de Caso a Partir de Indicadores Estatísticos*. Monografia. Universidade do Porto. Acedido a 22 de maio de 2012 em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/17744/2/8125.pdf>.

- Nogueira, A. (1998). *Relação Família-Escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação*. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/ago. Acedido a 10 de junho de 2012 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100008&script=sci_arttext
- Oliveira, A., Salvador, A., Trés, E. & Fernandes, M. (1999). *A Reflexão na Prática Docente*. Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Acedido a 15 de julho de 2012 em <http://www.univen.edu.br/revista/n010/a%20reflex%20na%20pr%20tica%20do%20cente.pdf>.
- Oliveira, G. (2002). *Avaliação Formativa nos Cursos Superiores: Verificações Qualitativas no Processo de Ensino-Aprendizagem e a Autonomia dos Educandos*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653). Acedido a 23 de março de 2012 em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/261Pastre.pdf>.
- Oliveira, N. (2011). *A Sociologia da Educação de Émile Durkheim na Faculdade de Educação da UFS.V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade*. Acedido a 23 de junho de 2012 em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2012/pdf/microsoft%20word%20a%20sociologia%20da%20educacao%20de%20emile%20durkheim%20na%20faculdade%20de%20educa%c7%c3o%20da%20ufs.pdf>.
- Oliveira, V., & Paes, R. (2004). *A Pedagogia da Iniciação Esportiva: Um Estudo Sobre o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. *EFDeportes*, nº 71. Acedido em 7 de fevereiro de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm>
- Pacheco, R. (2009). *O Ensino do Futebol*. Acedido a 5 de janeiro de 2012 em: http://www.afguarda.pt/fotos/noticias/o_ensino_futebol_guarda_2009.pdf
- Padez, C., Fernandes, T., Mourão, I., Moreira, P., & Rosado, V. (2004). *Prevalence of Overweight and Obesity in 7–9-Year-Old Portuguese Children: Trends in Body Mass Index From 1970–2002*. *American Journal Of Human Biology*. Acedido a 12 de fevereiro em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8079/1/obra.pdf>
- Paes, R. (1998). *Esporte Educacional*. In: *I Congresso Latino Americano de Educação Motora*. I. Foz do Iguaçu.

- Pais, A. (2010). Fundamentos Didatológicos e Técnico-Didáticos de Desenho de Unidades Didáticas para a Área de Língua Portuguesa. Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação. Acedido a 10 de março de 2012 em: http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf
- Pedrosa, O., Pinho, S., De Paula, A. & Silva, A. (2010). A Prática de Atletismo nas Aulas de Educação Física nas Escolas de Ensino Fundamental no Município de Porto Velho. Acedido a 10 de agosto de 2012 em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/108>.
- Pereira, B. (2011). Apontamentos das aulas de didáticas Específicas dos Jogos Desportivos Coletivos. Manuscrito não publicado, Universidade da Madeira, Funchal.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora. Acedido a 10 de maio de 2012 em: http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2000_A.html.
- Petrica, J. (2003). *A Formação de Professores de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 12 de junho de 2012 em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/357>.
- Pierezan, J., Pinto, K., Lopes, K., Batista, M., Cruz, R., Nóbrega, T., Beladelli, E., Poci, S., Frata, A. (2008), Dança Escolar.
- Piéron, M. (1988) *Enseignement des Activités Physiques et Sportives – Observation et Recherches*. Liège : Universiteires de Liège.
- Pinto, J. & Cunha, F (1998). O Tênis como Alternativa no Currículo Escolar para Crianças entre 8 e 12 anos. Motriz: Revista de Educação Física , Vol. 4. Acedido a 05 de agosto de 2012 em http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART04.pdf.
- Projeto Curricular de Escola (2011). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado a 15 de setembro de 2011 de: <http://escolas.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mXu8bc8RcH8%3d&tabid=5147&mid=9>

516.

Projeto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Acedido a 15 de setembro de 2011 de: <http://escolas.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=C10Wyd2eD4o%3d&tabid=5147&mid=9516>.

Prudente, J. (2006). Análise da Performance Tático-Técnica no Andebol de Alto Nível – Estudo das Acções Ofensivas com Recurso à Análise Sequencial. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira. Acedido a 10 de Agosto de 2012 em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/123/1/DoutoramentoJo%C3%A3o%20Prudente.pdf>.

Prudente, J. (2010). A Observação e o Processo de Treino Desportivo – Importância e Papel da Observação no Processo de Treino. Apontamentos das aulas da Unidade Curricular de Análise do Movimento e da Performance Desportiva, Manuscrito não publicado, Universidade da Madeira, Funchal.

Quina, J., (1999). *Futebol: Referências Sobre a Organização do Jogo*. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança.

Ré, A., (2008). Características do Futebol e do Futsal: Implicações Para o Treinamento de Adolescentes e Adultos Jovens. *EFDeportes*, nº 127. Acedido a 10 de janeiro de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd127/caracteristicas-do-futebol-e-do-futsal.htm>

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Pp. 9-43. Acedido a 16 de novembro de 2011 em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.

Ricardo, V. (2005). Novas estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um Estudo Experimental na Modalidade de Basquetebol em Alunos do 9º ano de Escolaridade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Ricci, M., Barbosa-Rinaldi, I. & Souza, V. (2008). A Ginástica Geral na Educação Física escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica. *EFDeportes*, nº 116. Acedido a 22 de

outubro de 2011 em: <http://www.efdeportes.com/efd116/a-ginastica-geral-na-educacao-fisica-escolar.htm>.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning (2nd ed.)*. St. Louis: Mosby.

Rocha, C. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Acedido a 14 de junho de 2012 em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20_Reparado_.pdf.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.

Rosa, E., Cardoso, V. (2008). *A Importância dos Jogos Lúdicos para a Aprendizagem Motora na Educação Física Escolar, Para Alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental*. Monografia. Universidade São Francisco. Acedido a 10 de abril de 2012 em: http://lyceumonline.saofrancisco.edu.br/producaoCientifica/producao_download.asp?arquivo=1400.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Lisboa. Edições FMH Edições.

Rosado, A. (2011). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social*. In Rosado, A., Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto*. (pp. 9-17). Lisboa. FMH Edições.

Rosado, A. (s.d.). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*. Acedido a 10 de março de 2012 em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>.

Rosenshine, B. (1979). *Content, Time and Direct Instruction*, In P. Peterson and H. Walberg (Eds), *Research on Teaching; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.

Rovegno, I. (1993). *The Development of Curricular Knowledge: a Case of Problematic Pedagogical Content Knowledge During Advanced Knowledge Acquisition*. Acedido a 7 de fevereiro de 2012 em: *Research Quarterly for Exercise and Sport (RQES)*,

64(1), 56 - 68.

Sanches, T., Teixeira, C., (2011). Metodologia do Treinamento do Futsal para Equipes Escolares. *EFDeportes*, nº 163. Acedido em 10 de janeiro de 2012 em: <http://www.efdeportes.com/efd163/metodologia-do-treinamento-do-futsal.htm>.

Santana, C. (2004). *Futsal: Apontamentos Pedagógicos na Iniciação e na Especialização*. Campinas: Autores Associados

Santos, E., Fernandes, A. (2004). Prática Reflexiva: Guia para a Reflexão Estruturada. Acedido a 10 de agosto de 2012. em: www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviços de Edições.

Sarmiento, P., Rodrigues, M., Varela, I. & Guerra, H. (1995). O Processo de Observação em Contexto Desportivo. A Relação Entre a Observação e Algumas Variáveis de Natureza Psicológica. *Psicologia – Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, vol. 10, nº 1-2. pp. 55-71.

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa. FMH Edições.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. Ed. Rev. Campinas: Autores Associados.

Sayão, N. (2004). O Planejamento na Educação Física Escolar: Um Possível Caminho para a Formação de um Novo Homem. *Revista Pensar a Prática*. V. 7. Acedido a 8 de junho de 2012 em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/95/2380>.

Sebastião, L., Freire, E. (2009). A Utilização de Recursos Materiais Alternativos nas Aulas de Educação Física: Um estudo de caso. *PENSAR A PRÁTICA* 12/3: 1-12, set./dez. 2009. Acedido a 27 de abril de 2012 em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6766/5982>

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto.

Mayfield Pub.

Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education. Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy.*

Siedentop, D., Hastie, P., Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education.* Champaign. Human Kinetics.

Silva, E. (2009). O Professor/Treinador de Sucesso. Documento utilizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino. Manuscrito não publicado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Silva, J. (2008). *Caracterização Técnico-Tática de Jogos Reduzidos em Futebol. Avaliação do Impacto Produzido Pela Alteração das Variáveis Espaço e Número De Jogadores.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Acedido a 10 de fevereiro de 2012 em: <http://www.gepeffs.com.br/wp-content/uploads/mestrado-em-carateriza%C3%A7%C3%A3o-tecnico-e-tatico-em-jogos-reduzidos.pdf>.

Silva, M. (2009). Sociometria: Observação das Relações Afetivas em Pequenos Grupos. Métodos e Técnicas de Observação de Situações Educativas. Cadernos de Pedagogia.

Silva, M., Duarte, M. (2002). A Relação Entre Discurso e Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. *Investigações em Ensino de Ciências – V7(3)*, pp. 231-243. Acedido a 10 de junho de 2012 em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID91/v7_n3_a2002.pdf.

Silva, N., (2008). O Futsal na Área Escolar. Unopar. Acedido a 12 de janeiro de 2012 em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-futsal-na-area-escolar/3828/>.

Silva, S. (2009). A Dança: Sentidos e Significados. *EFDeportes*, nº139. Acedido a 16 de dezembro de 2011 em: <http://www.efdeportes.com/efd139/a-danca-sentidos-e-significados.htm>.

Silva, V. (2010). O Judô na Educação Física Escolar: Pesquisa Qualitativa Sobre o Ensino do Judô nas Escolas de Porto Alegre. Acedido a 20 de julho de 2012 em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24910>.

Soares, J. (1997). Estrutura Organizacional do Desporto Escolar na Região Autónoma

da Madeira: O papel dos professores de Educação Física. Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto. Vol. XIII, nº78, Lisboa.

Thurler, M., Perrenoud, P. (2005). Cooperação entre Professores: a Formação Inicial Deve Preceder as Práticas? Recherche et Formation, n.49, pp.1-14. Acedido a 5 de junho de 2012 em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a05.pdf>.

Vasconcellos, C. (1999). Construção do Conhecimento em Sala de Aula. São Paulo, Libertad. Acedido a 10 de julho de 2012 em: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/a-construcao-do-conhecimento-em-sala-de-aula/>.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar. Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido a 1 de março de 2012 em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/import%C3%A2ncia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-cidadania/id/49366698.html.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities – A Knowledge Structures Approach*. Champaign. Human Kinetics Books.

Volossovitch, A. (2006). Saber Ver o Jogo Para o Saber Ensinar. II Congresso Internacional de Deportes de Equipo. FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 12 de novembro de 2011 em: <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/varios/920-saber-ver-o-jogo-para-o-saber-ensinar>.

Webb, P., Pearson, P. (2008). An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). 1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Ngnyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate, Adelaide. Acedido a 10 de fevereiro de 2012 em: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=edupapers>.

Anexos

Anexo A – Planeamento anual

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	
Setembro				1	2	3	4	
	5	6	7	8	9	10	11	
	12	13	14	15	16	17	18	
	19	20	21	22	23	24	25	
	26	27	28	29	30			
Outubro						1	2	
	3	4	F	6	7	8	9	
	10	11	12	13	14	15	16	13
	17	18	19	20	21	22	23	20
	24	25	26	27	28	29	30	27
	31							
Novembro			F	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12	13	3
	14	15	16	17	18	19	20	10
	21	22	23	24	25	26	27	17
	28	29	30					24
Dezembro				F	2	3	4	
	5	6	7	F	9	10	11	
	12	13	14	15	16	17	18	15
	19	20	21	22	23	24	N	
	26	27	28	29	30	31		
Janeiro							F	
	2	3	4	5	6	7	8	5
	9	10	11	12	13	14	15	12
	16	17	18	19	20	21	22	19
	23	24	25	26	27	28	29	26
	30	31						
Fevereiro				1	2	3	4	2
	6	7	8	9	10	11	12	9
	13	14	15	16	17	18	19	16
	20	F	22	23	24	25	26	23
	27	28	29					
Março				1	2	3	4	1
	5	6	7	8	9	10	11	8
	12	13	14	15	16	17	18	15
	19	20	21	22	23	24	25	22
	26	27	28	29	30	31		
Abril							1	
	2	3	4	5	F	7	P	
	9	10	11	12	13	14	15	12
	16	17	18	19	20	21	22	19
	23	24	F	26	27	28	29	26
	30							
Maio								
		F	2	3	4	5	6	3
	7	8	9	10	11	12	13	10
	14	15	16	17	18	19	20	17
	21	22	23	24	25	26	27	24
	28	29	30	31				
Junho						1	2	3
	4	5	6	F	8	9	10	

Férias
Férias
Férias

Apresentação e Aptidão Física (Fitnessgram)
Aptidão Física + Av. Diagnóstica (Fitnessgram)
JDC – Futsal (C1)

JDC – Futsal (C2)
JDC – Futsal (C2)
JDC – Futsal (C2)
JDC – Futsal (C2)

JDC – Futsal – Avaliação Final
Férias Natal
Férias Natal

Dança – Avaliação Diagnóstica (G)
Dança
Dança
Dança

Dança
Dança Av. final
Ténis de Campo
Avaliações complementares

Ténis de Campo
Ténis de Campo
Ténis de Campo
Ténis de Campo – Av. final
Férias da Páscoa

Férias da Páscoa
Módulo Teórico
Ginástica acrobática – Avaliação diagnóstica
Módulo Teórico

Ginástica acrobática
Módulo Teórico
Ginástica acrobática
Ginástica acrobática – Avaliação Final

Dia do Futsal

5ª Feira – 90'

7 e 9 Dia do Basquetebol e do Madeirabol

20 a 22

23 Dia do Voleibol

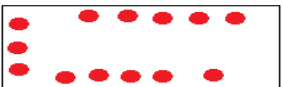
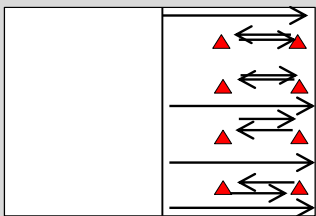
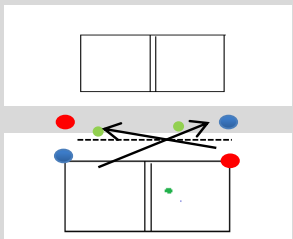
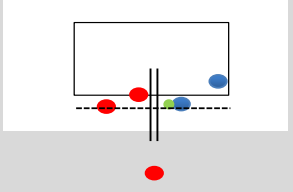
18 a 20 Desporto Escolar

29 Dia do Futsal

Anexo B – Ficha de avaliação diagnóstica

Critérios da Avaliação Diagnóstica Individual de Futsal -12º ano Psicossocial	
Receção	
Nível	Critérios
4	Recebe a bola e enquadra-se ofensivamente
3	Recebe a bola mas não consegue enquadrar-se ofensivamente
2	Tem dificuldades na receção e em enquadrar-se ofensivamente
1	Não consegue receber a bola
Remate	
Nível	Critérios
4	Remata se tem a baliza ao seu alcance
3	Remata, porém não tem a baliza ao seu alcance
2	Com a baliza ao seu alcance, tem imensas dificuldades em realizar o remate
1	Com a baliza ao seu alcance, não remata
Passe	
Nível	Critérios
4	Passa a um companheiro desmarcado
3	Passa a um companheiro mais próximo de si
2	Efetua um passe, porém não tem em consideração o(s) companheiro(s) desmarcados
1	Não consegue efectuar o passe a um companheiro desmarcado
Condução	
Nível	Critérios
4	Conduz a bola na direcção da baliza, para rematar (se, entretanto, conseguiu posição) ou passar.
3	Conduz a bola, mas não remata nem passa
2	Tem dificuldades na condução de bola, não remata, mas consegue passar a bola
1	Não conduz a bola, nem remata, nem consegue passar
Desmarcação	
Nível	Critérios
4	Desmarca-se após o passe e, para se libertar do defensor, cria linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando o espaço livre. Aclara o espaço de penetração do jogador com bola
3	Desmarca-se após o passe, mas não aclara o espaço de penetração do jogador com bola
2	Por vezes desmarca-se, mas não aclara o espaço de penetração do jogador com bola
1	Após passe não se dermarca, ficando estático
Marcação	
Nível	Critérios
5	Na defesa, marca o adversário escolhido.
3	Na defesa marca qualquer adversário que entre na zona defensiva
2	Na defesa sente dificuldades em marcar algum adversário
1	Na defesa, não marca o adversário escolhido

Anexo C – Plano de Aula

Plano de aula: Nr.4		Aula n.º: 7/8 de 10		Data: 15/03/12		Professor estagiário: Cláudio Pimenta			Professor orientador: Ricardo Oliveira			
Ano/Turma: 12º PSI		N.º Alunos: 19		Hora: 9h45		Duração: 90'		Local: Campo 1		Material: 20 raquetes de ténis; Bolas; Redes; Cones (grandes e pequenos); Bolas Medicinais; Fita		
Objetivos gerais:		Consolidar os batimentos de direita/esquerda e do vólei. Introdução do Serviço.										
PA	Conteúdo	Objetivos Específicos	Estratégias	Esquemas	Tempos							
					TE	TA	Hora					
Inicial	<u>Aquecimento</u>	Preparação do sistema músculo-esquelético e cardiorrespiratório para o esforço	<ul style="list-style-type: none"> - Em torno do campo efetuar um conjunto de movimentos com a raquete à ordem do professor; - Jogos da imitação – Todos os elementos dispostos em xadrez imitam os movimentos efetuados pelo professor. 		15'	15'	10h00					
								Realizar trabalho de velocidade, coordenação e força: ESTAFETAS Grupos de 5 elementos – Competição com bolas medicinais. <ul style="list-style-type: none"> - Deitados – ao apito arrancam, vão até ao primeiro cone, voltam à linha de partida, vão até à linha do meio campo e voltam para a linha inicial, entregando a bola ao colega seguinte. - Em step alternado – ao apito arrancam – correr com os braços esticados e com a bola medicinal. - Elevar os joelhos ao peito – arrancar ao apito – correr com a bola e braços atrás das costas. - Dois a dois – De costas e lateralmente, segurar a bola entre as pernas e efetuar o percurso. 		15	30'	10h15
Fundamental	<u>Batimento de direita e de esquerda; vólei e serviço</u>	Que os alunos consigam efetuar corretamente os batimentos de direita e de esquerda, bem como desenvolver o deslocamento, o vólei e o serviço.	<ul style="list-style-type: none"> Exercício 1 – A turma dividida pelas 4 redes – 1x1 cruzado – Em forma de jogo os alunos efetuam batimentos sempre cruzados. Inicialmente só batimentos de direita, depois batimentos de esquerda. Exercício 2 – 1x1 cruzado mas agora efetua serviço para o colega. Depois trocar de lado. Exercício 3 - 1x1 cruzado – Após serviço os alunos efetuam batimentos sempre cruzados. Inicialmente só batimentos de direita, depois batimentos de esquerda. Exercício 4– Jogo formal com serviço - Obrigatório estar um aluno na rede (vólei). Os restantes elementos que não estão em jogo, arbitram ou efetuam trabalho de condição física. 	 	45'	75'	11h00					

<u>Nr.º</u>	<u>Nome:</u>	<u>Presença</u>	<u>Parte Motora</u>	<u>Parte Cognitiva</u>	<u>Atitudes/V alores</u>
1	Catarina Valente	FM			
	André Leça		++	+++	+++
3	Carolina Sousa			-	+
	Cláudia Nunes		++		
5	Fábio Rodrigues		++	+++	
	Jéssica Mendes		++		
7	Jéssica Gomes				
	Jéssica Caires		++		++
9	Joana Sousa		-		-
	Lino Faria		+		++
11	Lúcia Nunes		++	+	
	Luís Nunes		+++	++	+++
13	Marisa Ribeiro				
	Patrícia Abreu		-	-	++
15	Rúben Fernandes		++	+	+
	Sofia Camacho		+++		++
17	Sónia Mendonça		+		
	Tatiana Santos				
19	Tiago Alexandre		+		++

Estafetas:
André
Cláudia
Jéssica Gomes
Tiago
Joana

Rúben
Jéssica Gomes
Sónia
Tatiana
Lino

Fábio
Sofia
Jéssica Caires
Catarina
Tiago

Miguel
Marisa
Patrícia
Lúcia

Notas:

- Os alunos estavam motivados em termos de jogo, na próxima aula vou aumentar os tempos destinados ao jogo;
- Utilizo muito material o que influencia os tempos de montagem dos mesmos, poderia optar por utilizar um giz em vez dos cones para efetuar as marcações
- Devo diminuir os tempos destinados aos outros exercícios e aumentar os tempos destinados para o jogo;
- Devo diminuir os tempos de pausa;
- No final da aula todos os alunos pediram para ficar a jogar mais 10 minutos, este aspeto é muito importante pois deu para verificar que os alunos gostam da modalidade de ténis;

Anexo D – Ficha do aluno



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque

Ano Letivo 2011/2012

FOTO

Ficha do Aluno

1. Identificação

Nome:	_____		
Nº	_____		
Data de Nascimento	____/____/____	Sexo	_____
Naturalidade	_____		
Morada	_____		
Código Postal	_____ - _____	Localidade	_____ Telefone _____
Email	_____		Telemóvel _____

2. Agregado Familiar

Nome do Pai:	_____	Idade	_____
Profissão	_____	Habilitações Literárias	_____
Nome da Mãe:	_____	Idade	_____
Profissão	_____	Habilitações Literárias	_____
Nome do Encarregado de Educação:	_____		
Grau de Parentesco	_____	Telefone (casa)	_____
Profissão	_____	Habilitações Literárias	_____
Morada	_____	Código Postal	_____
Localidade	_____		

Com quem vives? (Menciona os graus de parentesco)

Quantas pessoas moram contigo? _____

Nº de irmãos _____ Idades _____/_____/_____/_____

3. Dados Relativos à Educação Física

Gostas das aulas de Educação Física? SIM NÃO

Qual a tua classificação de Educação Física no ano anterior? _____

Qual(ais) a(s) modalidade(s) que preferes?

Porquê?

Qual(ais) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade?

Quais as modalidades que mais gostarias de abordar nas aulas de Educação Física? _____

O que esperas das aulas de Educação Física?

Participas no Desporto Escolar? SIM NÃO

Qual(ais) a(s) modalidade(s)?

Numa escala de 0 a 10, qual a tua motivação para a aula de Educação Física? _____

4. Dados Desportivos

Já praticaste alguma modalidade desportiva? SIM NÃO Quanto tempo? _____

Anexo E – Ficha de avaliação de Ginástica Acrobática

12º PSICOSSOCIAL GIN III - ACROBÁTICA (AVA. FINAL, FIG. PARES, FUNÇÃO DE BASE), 25.05.2012

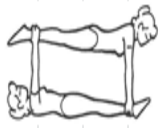


Figura 1					Figura 2					Figura 3					Figura 4					Figura 5					TOTAL				
Controla o Monte/Dismonte	Braços em extensão	Alinhamento corporal	Segura controladamente o volante (pega mão-tornozelo)	Total	Controla o Monte/Dismonte	Mantém pernas afastadas e estendidas	Postura (tronco direito)	Extensão dos braços	Segura controladamente o volante (mãos-bacia)	Total	Joeira no solo e perna flexida (pé bem apoiado, apóios colocados em triângulo)	Controla o Monte/Dismonte	Segura controladamente o volante (pega de dedos)	Postura (tronco direito)	Sustenta o volante na coxa e em equilíbrio	Total	Controla o Monte/Dismonte	Braços em extensão	Alinhamento corporal	Segura controladamente o volante	Sustenta o volante com os MI em equilíbrio	Total	Controla o Monte/Dismonte	Senta sobre os pés (calcanhares a tocar nas nádegas)		Postura (tronco direito)	Segura controladamente o volante (pega mãos-gêmeas)	Sustenta o volante nos ombros e em equilíbrio	Total
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	N	\$	16,00	\$	\$	N	I	N	10,00	\$	\$	I	N	I	15,00	\$	\$	N	N	I	10,00	14,20
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	\$	I	18,00	\$	\$	\$	\$	I	17,50	\$	\$	\$	\$	N	16,00	18,30
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
				0,00						0,00						0,00						15,00						0,00	3,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	I	\$	I	\$	16,00	\$	I	\$	\$	N	14,00	I	\$	\$	N	I	15,00	I	\$	I	N	\$	12,00	15,40
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	I	I	\$	16,00	\$	\$	\$		\$	16,00	\$	\$	I	I	I	15,00	\$	\$	\$	N	I	14,00	16,20
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	N	\$	16,00	\$	\$	\$	I	I	16,00	I	\$	\$	I	N	12,50	\$	\$	\$	\$	\$	20,00	16,30
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	I	\$	\$	18,00	\$	\$	\$	I	\$	18,00	I	\$	I	N	I	12,50	\$	\$	\$	\$	\$	20,00	17,70
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	I	I	\$	16,00	\$	\$	I	\$	N	14,00	\$	I	I	\$	I	12,50	\$	\$	I	I	\$	16,00	15,70
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	I	\$	\$	17,50	\$	\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	I	\$	18,00	\$	\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	\$	I	\$	18,00	18,70
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	I	\$	\$	18,00						0,00	I	\$	I	I	I	12,50						0,00	10,10
				0,00						0,00						0,00						0,00						0,00	0,00
\$	\$	\$	\$	20,00	\$	\$	N	N	\$	12,00	\$	\$	I	\$	\$	18,00	\$	I	N	I	I	10,00	\$	N	\$	\$	I	14,00	14,80

Legenda:
 Realiza com partição \$
 Realiza com importação I
 Não Realiza N

Anexo F – Teste escrito

TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA – 9º1

Nome: _____ Nº: _____

Classificação: _____ Ass. Enc. De Educação: _____

GRUPO I – VOLEIBOL

1. Preenche os espaços em branco.

O Voleibol é um desporto _____, praticado por _____ equipas, que são compostas por _____ jogadores em jogo e _____ suplentes. Cada jogada inicia-se com o _____ que pode ser realizado por _____ ou por _____. Cada equipa pode no máximo dar _____ toques na bola para que esta ultrapasse a _____, mas cada jogador não pode dar mais de _____ toque seguido na bola.

2. Classifica as seguintes afirmações como **Verdadeiras** (V) ou **Falsas** (F).

2.1 As linhas laterais e finais não fazem parte do campo de voleibol logo, se a bola cair sobre uma dessas linhas do campo será considerada fora. _____

2.2 Para conquistar o ponto, uma equipa não necessita de estar na posse do serviço. _____

2.3 A rotação dos jogadores faz-se no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio. _____

2.4 Vence um set a equipa que primeiro fizer 25 pontos, desde que tenha uma diferença de 2 pontos. _____

2.5 O passador é o jogador que usa uma camisola diferente dos restantes companheiros. _____

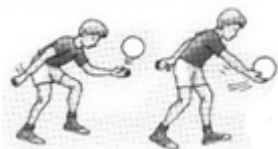
2.6 A bola pode ser tocada duas vezes consecutivas pelo mesmo jogador, desde que o primeiro toque seja no bloco. _____

2.7 O jogador que efetua o serviço encontra-se na zona 6. _____

Corrige as afirmações falsas (F):

3. Menciona 3 aspetos fundamentais para realizar a Posição Básica Defensiva.

4. Identifica as seguintes ações tático-técnicas.



GRUPO II – BASQUETEBOL, ANEBOL E FUTEBOL

1. Enumera 3 características comuns ao Basquetebol, Andebol e Futebol.

2. No Basquetebol existem 2 tipos de drible. Quais são e quando devem ser utilizados?

3. Na situação 2x1 (2 atacantes e 1 defensor), para passares a bola que tipo de passe utilizarias e porquê?



3.1 Depois do passe que ação deves realizar?

4. Relativamente ao **Basquetebol** assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões que se segue.

4.1 Um jogador, ao fazer a receção da bola parado, pode seguidamente realizar:

- Dois apoios e passá-la antes do terceiro apoio.
- Três apoios e iniciar o drible antes do quarto apoio.
- Três apoios e lançá-la antes do quarto apoio.

4.2 O objetivo do jogo é:

- Evitar que a bola entre no cesto da equipa adversária.
- Introduzir a bola no cesto da equipa adversária.
- Ambas estão certas.

4.3 Quando o lançamento de campo é realizado dentro da linha de 6,25 metros, como finalização atacante:

- Vale 3 pontos.
- Vale 2 pontos.
- Vale 1 ponto.

4.4 Em situação de jogo, o drible deve ser utilizado, em especial:

- Quando existe espaço livre.
- Quando se pode passar a bola.
- Quando se pode lançar a bola ou passá-la.

5. Relativamente ao **Andebol** classifica as seguintes afirmações como **Verdadeiras (V)** ou **Falsas (F)**.

5.1 É permitido ficar com a bola na mão até 5 segundos consecutivos. _____

5.2 É considerada falta quando um jogador em função ofensiva ou defensiva entra na área de baliza, delimitada pela linha dos 6 metros. _____

5.3 No lançamento livre os defensores têm de estar a uma distância mínima de 3 metros do marcador. _____

5.4 O lançamento de baliza pode ser executado por qualquer jogador da equipa que ganhou o lançamento. _____

5.5 No jogo de Andebol não há limite para o número de substituições por jogo. _____

5.6 O jogador na marcação do lançamento de linha lateral deve colocar um dos pés sobre a linha lateral e o outro fora do terreno de jogo. _____

Corrige as afirmações falsas (F):

6. Relativamente ao **Futebol** assinala a opção correta, com uma cruz (x), para cada uma das questões que se segue.

6.1 Uma equipa de Futebol é constituída por:

- 7 Jogadores em campo e 7 suplentes.
- 11 Jogadores em campo e 5 suplentes.
- 11 Jogadores em campo e 7 suplentes.

6.2 Num jogo de Futebol pode-se realizar o máximo de:

- 5 substituições.
- 3 substituições.
- 2 substituições.

6.3 Quando o guarda-redes defende a bola e esta ultrapassa a linha de fundo é considerado:

- Livre direto.
- Canto para a equipa adversária.
- Pontapé de baliza.

BOM TRABALHO 😊

Anexo G – Ficha de Observação
adaptada de Sarmiento et al. (1998).

Dimensões		1	2	3	4
Gestão e Organização Inicial	Pontualidade				
	Início da atividade				
	Local de reunião				
Informação Inicial	Apresentação dos objetivos				
	Relação com as aulas anteriores				
	Definição dos objetivos da aula				
Qualidade da Informação	Linguagem clara e concisa				
	Velocidade de exposição				
	Terminologia adequada				
	Pertinência da informação				
	Domínio da matéria				
Aquecimento	Duração de preleção				
	Adequação da duração				
	Progressão em Intensidade				
Organização e gestão da turma antes da prática	Adequação aos conteúdos a serem abordados				
	Combinação/recordação de sinais				
	Velocidade de organização da turma				
	Composição de grupos				
	Colaboração na organização				
Demonstração	Reforço da velocidade de organização				
	Adequação do modelo				
	Posição dos alunos				
	Identificação das componentes críticas				
Valor das atividades propostas	Reforço positivo ao(s) Modelo(s)				
	Relação objetivo/conteúdos/meios				
	Relação volume/intensidade				
	Duração relativa de cada exercício				
	Duração e natureza das pausas				
	Grau de dificuldade dos exercícios				
Controlo ativo da prática dos alunos	Lógica de progressão				
	Visão geral da classe				
	Circulação pelo espaço				
	Atenção constante à prática				
	Interações positivas				
Correção das execuções motoras	Entusiasmo				
	Utilização do Nome dos alunos				
	Frequência de Fb				
	Especificidade do Fb				
Organização e Gestão da turma em prática	Relação aprovativos/desaprovativos				
	Valor/adequação aos erros				
	Número de episódios de organização				
Informação Final	Duração dos tempos e organização				
	Equilíbrio e utilização do espaço				
	Revisão dos conteúdos				
Organização e gestão da turma no final	Extensão dos conteúdos				
	Projeção dos conteúdos da próxima aula				
Avaliação global	Arrumação do material				
	Velocidade de arrumação				
	Adequação do plano de aula/aula				
	Duração relativa das partes				
	Valoração das aulas pelos alunos				

Anexo H – Questionário de
caraterização da turma



Questionário de Caracterização da Turma

Este questionário visa recolher informações sobre os alunos da turma, com o objetivo de proceder à sua caracterização, de modo a obter um maior conhecimento dos alunos em particular e da turma em si, contribuindo para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

As respostas a estas questões são confidenciais, ou seja, apenas o professor terá acesso, por isso deverão ser respondidas de forma individual e sincera.

Instruções: Nas questões de Sim ou Não colocar apenas um x na resposta. Nas questões que se pede para escolher duas ou mais opções por ordem de preferência deves colocar o número 1 para a primeira preferência e o número 2 para a segunda preferência e assim sucessivamente.

Agradecemos desde já a tua colaboração.

1. VIDA ESCOLAR

1.1. Há quantos anos frequentas esta escola? _____

1.2. Transitaste de ano? (assinala com x apenas uma opção)

Não Sim

1.3. Porque frequentas a escola? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Gosto de aprender.....

Para conviver com os colegas.....

É necessário para preparar o futuro.....

Sou obrigado pelos meus pais.....

Quero tirar um curso depois do 9º ano.....

Gosto do ambiente escolar, é divertido.....

Outras..... Quais? _____

1.4. Gostas da tua escola? (assinala com x apenas uma opção)

Não Sim

1.4.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas.....

Por causa dos professores.....

Por causa da matéria das aulas.....

Por causa dos espaços e instalações da escola.....

Outras..... Quais? _____

1.4.2. Se sim, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas.....

Por causa dos professores.....

Porque gosto da matéria das aulas.....

Por causa dos espaços e instalações da escola.....

Porque gosto do convívio com os colegas.....

Por causa da possibilidade de fazer novos amigos.....

Por causa dos tempos livres.....

Porque gosto de aprender.....

Porque gosto das actividades extracurriculares.....

Outras..... Quais? _____

1.5. Gostas da tua turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não Sim

1.5.1. Se não, porquê? _____

1.6. Consideras que a tua turma é disciplinada? (assinala com x apenas uma opção)

Não Sim

1.6.1. Porquê? _____

1.7. Achas que existe um espírito de interajuda na turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não Sim

1.7.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Porque existem "grupinhos"

Porque todos querem ser o melhor.....

Porque há colegas colocados à parte

Porque há colegas que não se falam.....

Porque há colegas que gozam dos outros.....

Porque há conflitos entre colegas.....

Outras..... Quais? _____

1.8. Quais são as características que consideras mais importantes num bom professor? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Pontualidade

Competência.....

Organização.....

Disponibilidade

Compreensão.....

Simpatia.....

Assiduidade

Exigência.....

Outras..... Quais? _____

1.9. Quais são as 3 disciplinas que mais gostas? (coloca por ordem de preferência)

1) _____

2) _____

3) _____

1.5.1. Porquê? (assinala com x apenas duas opções)

Porque gosto da matéria(s)

Porque gosto do(a) professor(a)

Porque as aulas são interessantes

Porque são mais fácies.....

Porque tenho boas notas.....

Outra Qual? _____

1.10. Quais são as 3 disciplinas que menos gostas? (coloca por ordem de preferência)

1) _____

2) _____

3) _____

1.11.1. Porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Porque as aulas são aborrecidas.....

Porque a matéria é mais difícil.....

Porque não gosto do professor(a).....

Porque tenho mais dificuldades.....

Porque tenho más notas.....

Outra..... Qual? _____

1.11. O que mais gostas no trabalho realizado nas aulas? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Que o professor seja o único a participar.....

Que o professor deixe os alunos participar.....

Trabalhar individualmente.....

Trabalhar em grupo.....

Que o professor tenha em conta os interesses dos alunos.....

Que o professor respeite os níveis de aprendizagem de cada aluno.....

Utilização de meios audiovisuais/TIC.....

Outra..... Qual? _____

1.12. O que achas da(s) matéria(s) lecionada(s) nas aulas? (assinala com x duas opções)

Pouco interessante.....

Pouco útil.....

Desmotivante.....

Interessante.....

Bastante útil.....

Motivante.....

Desatualizada.....

Ajustada à vida real.....

Outra..... Qual? _____

1.13. Quais são as razões para sentires dificuldades nas matérias abordadas nas aulas? (assinala com um x apenas três opções)

Não levas o material necessário para as aulas.....

Tens dificuldade em compreender a explicação do professor.....

As matérias da aula são muito difíceis.....

Os assuntos são tratados com demasiada rapidez.....

Os professores não são capazes de ensinar.....

Dedicas pouco tempo ao estudo.....

Os colegas da turma perturbam o bom funcionamento da aula.....

És pouco organizado.....

Tens pouco interesse por algumas matérias.....

Outra..... Qual? _____

1.14. Com que frequência estudas? (assinala com x apenas uma opção)

- Todos os dias.....
- Mais de 3 dias por semana.....
- Menos de 3 dias por semana.....
- Apenas na véspera dos testes.....
- Outro..... Qual? _____

1.15. Quanto tempo dedicas ao estudo? (assinala com x apenas uma opção)

- Menos de 2 horas por semana.....
- Entre 2 a 4 horas por semana.....
- Mais de 4 horas por semana.....

1.16. Onde costumavas estudar? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

- Na escola na biblioteca.....
- Na escola na sala multidisciplinar.....
- Em casa na cozinha.....
- Em casa na sala.....
- Em casa no quarto.....
- Outro..... Qual? _____

1.17. Em que altura do dia preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Manhã.....
- Tarde.....
- Noite.....

1.18. Como preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Sozinho.....
- Com um(a) colega.....
- Em grupo.....

1.19. Tens computador em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não Sim

1.20. Tens internet em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não Sim

1.20.1. Se sim, utilizas a internet para te ajudar nos estudos? (assinala com x apenas uma opção)

- Não Sim

1.20.2. Que outras utilidades dás á internet? (escolhe três opções por ordem de preferência)

- Conversar com amigos (msn, skype).....
- Pesquisar trabalhos.....
- Ler jornais online.....
- Utilização do email.....
- Jogar em rede com amigos.....
- Navegar por sites como hi5, facebook.....
- Outros..... Quais? _____

1.21. Tens aulas de apoio (dentro ou fora da escola) de alguma(s) disciplina(s)? **(assinala com x apenas uma opção)**

Não Sim

1.21.1. Se **sim**, quais? _____

1.22. Quem te apoia e incentiva nos estudos? **(assinala com x apenas uma opção)**

Pai

Mãe.....

Irmãos.....

Outros Quem? _____

1.23. O teu Encarregado de Educação costuma reunir-se com o Diretor de Turma? **(assinala com x apenas uma opção)**

Raramente

Uma vez por mês

Só para receber as notas.....

Apenas quando é convocado para comparecer

Outro

1.24. Quais são os aspectos que consideras mais importantes para teres sucesso escolar? **(escolhe três opções por ordem de preferência)**

Estudar com antecedência

Tirar todas as dúvidas

Dormir bem

Bom apoio familiar

Estar motivado(a) para aprender.....

Ser pontual/assíduo

Acompanhar a matéria com regularidade

Professores competentes

Colegas interessados em aprender

Outro Quais? _____

Anexo I – Questionário da ação coletiva

“À semelhança de qualquer matéria complexa e exigente, os jogos desportivos carecem de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, permite viabilizar a sua aprendizagem” (Graça *et. al*, 2003). O presente questionário tem como objetivo aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos dos professores de Educação Física do 3º ciclo e Secundário das escolas do concelho do Funchal. Os dados recolhidos servirão como base para um estudo a realizar pelo núcleo de estágio da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, na temática atrás referida. Desde já agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário e informamos que será salvaguardada a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato do respondente.

1. Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>		2. Grau de ensino que leciona: 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>	
3. Idade:	4. Tempo de serviço	5. Habilitações académicas	6. Situação profissional
3.1 Menos de 25 anos <input type="checkbox"/>	4.1 Menos de 5 anos <input type="checkbox"/>	5.1 Doutoramento <input type="checkbox"/>	6.1 Q.N. Def <input type="checkbox"/>
3.2 De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/>	4.2 De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/>	5.2 Mestrado <input type="checkbox"/>	6.2 Q.Z.Ped. <input type="checkbox"/>
3.3 De 31 a 36 anos <input type="checkbox"/>	4.3 De 11 a 16 anos <input type="checkbox"/>	5.3 Licenciatura <input type="checkbox"/>	6.3 Contratado <input type="checkbox"/>
3.4 De 37 a 42 anos <input type="checkbox"/>	4.4 De 17 a 22 anos <input type="checkbox"/>	5.4 Bacharelato <input type="checkbox"/>	6.4 Estagiário <input type="checkbox"/>
3.5 De 43 a 48 anos <input type="checkbox"/>	4.5 De 23 a 28 anos <input type="checkbox"/>	5.5 Outra <input type="checkbox"/>	
3.6 De 49 a 54 anos <input type="checkbox"/>	4.6 De 29 a 34 anos <input type="checkbox"/>	Qual? _____	
3.7 Mais de 54 anos <input type="checkbox"/>	4.7 Mais de 34 anos <input type="checkbox"/>		

7. Mencione assinalando com um (X), o seu nível de conhecimento em relação aos seguintes modelos de ensino, para abordar os jogos desportivos coletivos (JDC):

Modelos	Nenhum	Razoável	Bom	Muito Bom
7.1 Modelo Técnico ou Tradicional. Ensino baseado na aquisição das habilidades técnicas; decomposição do jogo iniciando pela técnica.				
7.2 Modelo Global. Utilização do jogo formal para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos.				
7.3 Modelo Ecológico. Utilização de situações particulares e contextualizadas para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos)				
7.4 Modelo de Ensino para a Compreensão - TGFU (Bunker e Thorpe). As situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada.				
7.5 Modelo de Ensino da Educação Desportiva (Siedentop). Substituição das unidades didáticas por épocas desportivas; Alunos desempenham um conjunto de papéis ligados ao contexto da prática desportiva (jogador, treinador, árbitro, jornalista, capitães).				
7.6 Modelo Desenvolvimental (Rink). Desenvolvimento sistematizado e progressivo das exigências do jogo utilizando tarefas de complexidade crescente (progressão, refinamento e aplicação).				
7.7 Modelo de Ensino de Competências nos Jogos de Invasão (Munsch e Mertens). Participação dos alunos nas formas modificadas de jogos e desempenho de outros papéis na organização da prática desportiva (influenciado pelo TGFU e Educação Desportiva).				

8. Quando aborda as matérias dos JDC, qual(ais) o(s) modelo(s) de ensino que adota?

8.1. Porquê?

9. Quando leciona os JDC que grau de importância atribui aos seguintes aspetos:
(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)

1 2 3 4 5

9.1 Técnicos

10. Que meios e métodos de ensino utiliza com maior frequência nas suas aulas? (escolha três opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à primeira, o 2 à segunda e o 3 à terceira escolha).

- 10.1 **Jogos pré-desportivos** (oposição, interceção, perseguição)
- 10.2 **Exercícios gerais** (realizados individualmente, a pares ou em grupo, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades técnicas ou condicionais, sem oposição e finalização)
- 10.3 **Exercícios específicos** (situações particulares com finalização, tendo ou não oposição, por exemplo: 1x0, 1x1, 2x1)
- 10.4 **Exercícios competitivos** (situações de jogo em superioridade/inferioridade numérica, por exemplo: 3x2, 4x3, 4x5)
- 10.5 **Exercícios em que os alunos desempenham funções diversificadas** (árbitro, treinador, dirigente, juizes de mesa)
- 10.6 **Jogo reduzido** (redução do número de jogadores e do espaço: 3X3, 4x4, 5x5)
- 10.7 **Jogo adaptado/modificado** (alteração do espaço, do tempo e das regras)
- 10.8 **Jogo com condicionamento** (com restrições ou imposições de forma a desenvolver situações específicas)
- 10.9 **Jogo formal**
- 10.10 Outro(s). Qual(ais)? _____

11. Após a seleção dos conteúdos de que forma os desenvolve nas suas aulas? (escolha duas opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à primeira e o 2 à segunda escolha).

- 11.1 Aborda isoladamente as ações técnicas para posteriormente aplicá-las no jogo formal
- 11.2 Desenvolve as ações tático-técnicas em situações de jogos reduzidos
- 11.3 Recorre o jogo decompondo-o em unidades funcionais de complexidade crescente
- 11.4 Aborda o jogo decompondo-o em ações técnicas hierarquizadas
- 11.5 Recorre à delegação de diferentes funções aos alunos
- 11.6 Recorre ao jogo formal para abordar as ações tático-técnicas
- 11.7 Outra(s). Qual(ais)? _____

12. Relativamente à avaliação da prestação motora dos alunos:**12.1 Quando avalia, que grau de importância atribui à utilização dos seguintes meios?**

(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12.1.1 Situações de técnica isoladas (recorrendo às componentes críticas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.1.2 Situações de jogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12.2 Que técnicas de observação utiliza?

- 12.2.1 Observação direta sem registo
- 12.2.2 Observação direta com registo de ocorrências
- 12.2.3 Observação direta com "checklist"
- 12.2.4 Observação direta com escalas de apreciação
- 12.2.5 Observação diferida (filmagem)
- 12.2.6 Outra(s) Qual(ais)? _____

12.3 Considera importante o recurso à filmagem?

- 12.3.1 Sim 12.3.2 Não
- 12.3.3 Porquê?

