

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Romualdo Aires Gonçalves Caldeira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Romualdo Aires Gonçalves Caldeira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“A morte do Homem começa no instante em que ele desiste de aprender.”

(Albino Teixeira)

Agradecimentos

Este é o culminar de mais um processo formativo na minha vida. Uma etapa pautada por grandes desenvolvimentos profissionais e pessoais. Contudo, não é um trajeto que se percorre e constrói sozinho. Vários foram aqueles que deram o seu contributo ao longo desta caminhada. Às pessoas que se seguem, pelo que significaram neste percurso, dirijo o meu mais sincero e especial agradecimento:

Em primeiro, as pessoas mais importantes na minha vida, os meus pais e irmãos:

Aos meus pais! Por tudo o que fizeram e fazem, lutaram e lutam, abdicaram e abdicam em prol de mim. Sem vós seria impossível concluir esta etapa. Devo-vos a vida! Obrigado pelo quanto acreditam e confiam em mim. Ao meu pai, pela enormíssima experiência e história de vida, toda força e coragem, será sempre, o meu maior Professor!

Aos meus irmãos, de cada um retiro traços de personalidade que também me moldam e que me ajudam a superar os desafios diários. Tiveram um contributo determinante a um momento deste processo. Sem vós não seria possível. Obrigado por sempre acreditarem nas minhas capacidades e por todo o incentivo e amizade sincera.

Aos meus restantes familiares, padrinhos, primas, tias, primos e tios, por todo o carinho, colaboração e incentivo, por sempre acreditaram nas minhas capacidades.

Ao Rúben Freitas, meu colega de estágio, companheiro de todas as horas. Há 5 anos atrás tudo começou. Que viagem! Levo-te como um amigo, para toda a vida! Olham para ti e não têm noção do ser humano enorme que és. Obrigado por tudo!

Ao João Miranda, o meu melhor amigo, por estar sempre presente quando eu mais necessito. Pela lealdade, camaradagem e amizade sem igual. Estaremos sempre juntos nesta caminhada da vida.

Aos meus amigos, Luís Gama, João Miguel Vasconcelos, Tomás Faustino, André Gouveia, Cláudia Brito e João Quintal, pela amizade sincera, e por todo o apoio e incentivo ao longo deste percurso.

Ao orientador científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, por toda a disponibilidade e auxílio. Pessoalmente, um exemplo de competência, brio, superação, dedicação e profissionalismo. Agradeço-lhe, por todo o conhecimento adquirido, pelas competências que despoletou em mim e pelo quanto acreditou nas nossas capacidades e potencialidades ao longo deste trajeto.

À orientadora cooperante, Professora Arcanjo Gaspar, pela confiança depositada, pelas críticas construtivas, e por todo o apoio ao longo desta caminhada.

Aos meus alunos! Serão sempre a minha primeira turma e ficarão para todo o sempre na minha memória! Espero ter contribuído para a vossa formação de modo tão significativo, quanto contribuíram para a minha.

À Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, por tão bem me ter recebido e me ter feito sentir completamente integrado.

Aos restantes colegas de turma por toda a camaradagem e espírito sempre colaborativo.

Aos meus amigos de Licenciatura, João Perfeito e Sérgio Abreu, por toda a amizade e pelos momentos marcantes que vivemos juntos, em parte deste processo.

Aos treinadores com quem tive o prazer de trabalhar diretamente ao longo destes dois anos de formação. Mister José Viterbo e Mister Arsénio Miranda, o meu muito obrigado por todo o apoio, incentivo e compreensão. Aos restantes colegas de equipa técnica, igualmente o meu sincero agradecimento.

Aos jogadores de Futebol com quem tive o prazer de trabalhar, pela compreensão, apoio e incentivo.

Aos Mestres Marcelo Pestana e Tomás Quintal por todo o apoio, colaboração e conselhos. Convosco construí uma bonita e certamente duradoura amizade!

À Professora Doutora Ana Rodrigues por toda a disponibilidade, auxílio e amabilidade, não só para connosco, mas para com todos os núcleos de estágio. Um exemplo de dedicação à causa sem igual e, portanto, uma pessoa que admiro bastante e que me marcou significativamente ao longo deste trajeto!

Ao Professor Doutor Helder Lopes, uma das pessoas que mais me marcou ao longo deste percurso. Pela personalidade, pela visão e perspetivas, pela capacidade de argumentação sublime, pela fonte de conhecimento que detém.

Aos restantes professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, por todos os conhecimentos e aprendizagens, pelo importante contributo que também tiveram no meu desenvolvimento ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório surge no seguimento do Estágio Pedagógico realizado no ano letivo 2018/2019 na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este documento procura apresentar, fundamentar e refletir as decisões tomadas nas quatro macro atividades do Estágio Pedagógico, definidas pelas linhas programáticas de atividades e avaliação do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

A prática letiva ocorreu numa turma de 3.º Ciclo. No ensino das atividades físicas e desportivas previstas pelo Programa Nacional de Educação Física, uma das nossas preocupações foi colocar o aluno no centro do processo pedagógico. Com efeito, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, procurámos intervir a partir de metodologias e estratégias de ensino em concordância com este quadro conceptual. A prática letiva contemplou ainda a observação e análise de outras intervenções pedagógicas.

As atividades de intervenção na comunidade escolar consistiram na colaboração com o grupo disciplinar de Educação Física da Escola e na dinamização de uma atividade de canoagem e *stand-up paddle*.

As atividades de integração no meio foram duas. A caracterização da turma permitiu disponibilizar informações sobre os alunos ao conselho de turma. A atividade de extensão curricular resultou do modelo de competência dos jogos desportivos coletivos de invasão (MCJDCI), procurando reunir alunos, pais e docentes em volta do trabalho desenvolvido pelas turmas intervencionadas durante o 1.º período do ano letivo e da reflexão sobre hábitos de vida saudáveis, entre os quais, a atividade física.

As atividades de natureza científico-pedagógica, centraram-se na investigação sobre estratégias pedagógicas para o ensino dos JDC-I na aula de Educação Física, enfatizando-se o potencial educativo do MCJDCI.

O Estágio Pedagógico, foi uma etapa de transformação pessoal e profissional, traduzindo-se no amadurecimento e desenvolvimento de competências específicas para intervenções pedagógicas futuras, sustentadas e autónomas.

Palavras-Chave: Estágio pedagógico, Educação física, Escola, Ensino-aprendizagem, Prática docente, Alunos

Abstract

This report follows the Pedagogical Internship held in the school year 2018/2019 in the 2nd and 3rd Cycles School Dr. Eduardo Brazão de Castro. This document aims to present, substantiate and reflect the decisions made in the four major activities of the Pedagogical Internship, defined by the programmatic lines of activities and evaluation of the Physical Education Teaching Master Degree of the University of Madeira.

The teaching practice occurred in a 3rd cycle class. In the physical and sports activities teaching provide by the Physical Education National Program, one of our concerns was to put the student at the center of the pedagogical process. Indeed, throughout the teaching-learning process, we tried to intervene from teaching methodologies and strategies, in concordance with this conceptual framework. The teaching practice also contemplated the observation and analysis of other pedagogical interventions.

The intervention activities in the school community consisted on the collaboration with the school's Physical Education disciplinary group, as well as, the promotion of a canoeing and stand-up paddle activity.

There was, also two integration in the environment activities. The class characterization made it possible to provide information about students to the class council. The activity of curricular extension resulted of the invasion games competence model (MCJDCI) and sought to gather students, parents and teachers around the work done by the intervention classes, during the 1st period of the school year and to reflect on healthy lifestyle habits, including physical activity.

The scientific-pedagogical nature activities focused on the investigation on pedagogical strategies for the teaching of invasion games in the Physical Education class, emphasizing the educational potential of the MCJDCI.

The Pedagogical Internship was a stage of personal and professional transformation, resulting in the maturation and development of specific skills for future, sustained and autonomous pedagogical interventions.

Keywords: Pedagogical internship, Physical education, Teaching-learning, School, Teaching practice, Students

Resumen

Este informe resulta de la Etapa Pedagógica que ocurrió en el año escolar 2018/2019 en la Escuela Básica de los 2.º y 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este informe buscará presentar, corroborar y reflejar las decisiones tomadas en las cuatro grandes actividades definidas por las líneas programáticas de actividades y evaluación del Máster en Enseñanza de Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira.

La práctica lectiva ocurrió en una clase del 3.º Ciclo. Al enseñar las diferentes actividades físicas deportivas previsto por el Programa Nacional de Educación Física, una de nuestras preocupaciones fue colocar al alumno en el centro del proceso pedagógico. Con efecto, a largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscamos intervenir desde las metodologías y estrategias de enseñanza de acuerdo con este marco conceptual. La práctica docente también contemplaba la observación y el análisis de otras intervenciones pedagógicas.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar consisten en la colaboración con el grupo de Educación Física de la Escola, así como, dinamizamos una actividad de canotaje y stand-up paddle.

Las actividades de integración en el medio fueron dos. La caracterización de la clase puso a disposición del consejo de clase información sobre los alumnos. La actividad de extensión curricular resultó del MCJDCI, reuniendo alumnos, padres y maestros en torno al trabajo realizado por las clases intervenidas durante el primer período del año escolar y la reflexión sobre los hábitos de estilo de vida saludables, incluida la actividad física.

Las actividades científico-pedagógicas se centraron en la investigación sobre estrategias pedagógicas para enseñar JDC-I en la clase de Educación Física, enfatizando el potencial educativo de MCJDCI.

La Etapa Pedagógica fue un paso de transformación personal y profesional, que resultó en la maduración y el desarrollo de habilidades específicas para futuras intervenciones pedagógicas sostenidas y autónomas.

Palabras clave: Etapa pedagógica, Educación física, Enseñanza y el aprendizaje, Escuela, Práctica docente, Alumnos

Resumé

Ce rapport fait suite au Stage Pédagogique organisé au cours de l'année scolaire 2018/2019 à l'école élémentaire des 2e et 3e cycles, le Dr Eduardo Brazão de Castro. Ce document cherche à présenter, justifier et refléter les décisions prises dans les quatre macro-activités du Stage Pédagogique, définies par les lignes d'activités programmatiques et l'évaluation du Master en Enseignement de L'éducation Physique à L'Université de Madère.

La pratique de l'enseignement s'est déroulée dans une classe de 3ème cycle. En enseignant les activités physiques et sportives proposées par le Programme national d'éducation physique, l'une de nos préoccupations était de placer le étudiant au centre du processus pédagogique. En effet, tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, nous avons cherché à utiliser les méthodologies et stratégies d'enseignement conformément à ce cadre conceptuel. La pratique pédagogique envisageait également l'observation et l'analyse d'autres interventions pédagogiques.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire ont consisté en une collaboration avec le groupe disciplinaire d'Éducation Physique de l'école, ainsi qu'en la promotion d'une activité de canoë-kayak et de stand-up paddle.

Les activités d'intégration au milieu étaient deux. La caractérisation de la classe a mis à la disposition du conseil de classe des informations sur les élèves. L'extension du programme résulte du modèle de compétences des jeux sportifs d'invasion collective (MCJDCI), cherchant à rassembler des étudiants, des parents et des enseignants autour du travail effectué par les classes intervenues au cours de la 1ère période de l'année scolaire et de la réflexion sur la habitudes de vie saines, y compris l'activité physique.

Les activités à caractère scientifique et pédagogique ont été axées sur la recherche de stratégies pédagogiques pour enseigner le JDC-I dans le cours d'Éducation Physique, en insistant sur le potentiel éducatif de MCJDCI.

Le Stage Pédagogique a été une étape de transformation personnelle et professionnelle, aboutissant à la maturation et au développement de compétences spécifiques pour des interventions pédagogiques futures, durables et autonomes.

Mots-clés: Stage pédagogique, Éducation physique, École, Enseignement-apprentissage, Pratique pédagogique, Étudiants

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Resumen.....	VII
Resumé.....	VIII
1. Introdução	1
1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico.....	2
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico.....	4
1.3. Nota Biográfica	6
2. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico	8
3. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro	11
4. Prática Letiva	14
4.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	14
4.2. Planeamento Anual	15
4.3. Conceção das Unidades Didáticas.....	21
4.3.1. Análise do Contexto.....	23
4.3.2. Objetivos Gerais de Aprendizagem e Aplicação dos Conteúdos de Ensino.....	31
4.3.3. Regras Básicas de Funcionamento da Turma	38
4.3.4. Seleção dos Modelos de Ensino.....	39
4.3.5. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	53
4.3.6. Conceção dos Planos de Aula	61
4.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	63

4.5.	Projeto EFERAM-CIT	65
4.6.	Assistência às Aulas	69
4.6.1.	Objetivos Gerais.....	70
4.6.2.	Metodologia	70
4.6.3.	Resultados e análise dos dados	73
4.6.4.	Considerações Finais da Assistência às Aulas.....	79
5.	Atividades de Integração na Comunidade Escolar.....	80
5.1.	Objetivos Gerais das Atividades	80
5.2.	Planeamento das Atividades.....	81
5.3.	Balanço da <i>VII Corrida Galeão Saudável</i>	83
5.4.	Balanço do Dia dos Desportos de Raquete	85
5.5.	Balanço do Torneio de Voleibol	86
5.6.	Balanço da Atividade Extracurricular de Canoagem e <i>Stand-Up Paddle</i>	87
6.	Atividades de Integração no Meio.....	89
6.1.	Caracterização da Turma.....	89
6.1.1.	Objetivos.....	90
6.1.2.	Metodologia	90
6.1.3.	Resultados e Análise dos Dados	91
6.1.4.	Considerações Finais da Caracterização da Turma	103
6.2.	Atividade de Extensão Curricular	104
6.2.1.	Objetivos Gerais da Atividade	105
6.2.2.	Planeamento da Atividade	106

6.2.3.	Balanço da Atividade	107
7.	Atividades de Natureza Científico Pedagógica.....	111
7.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual: Modelo de Competência: Uma Ferramenta para o Ensino dos Jogos de Invasão.....	111
7.1.1.	Operacionalização da Ação.....	112
7.1.2.	Balanço da Ação	122
7.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva – O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental em Contexto Escolar.....	124
7.2.1.	Operacionalização da Ação.....	125
7.2.2.	Balanço da Ação	138
8.	Considerações Finais	142
9.	Referências Bibliográficas.....	146
10.	Referências Normativas.....	158
11.	Apêndices	159
12.	Anexos	185

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Lecionação do professor estagiário no 2.º ciclo com base na ficha de observação.	74
Gráfico 2 - Relação entre a duração da aula de EF e a intervenção do professor estagiário. .	75
Gráfico 3 - Progressão da intervenção do professor estagiário ao longo das aulas.	76
Gráfico 4 - Melhor e pior parâmetro da intervenção do professor estagiário.	77
Gráfico 5 - Caracterização da turma por género.	92
Gráfico 6 - Caracterização da constituição do agregado familiar.	93
Gráfico 7 - Caracterização dos apoios da ação social escolar.....	94
Gráfico 8 - Habilitações literárias dos pais e/ou EE.	95
Gráfico 9 - Situação laboral dos pais e/ou EE.	96
Gráfico 10 - Tipo de deslocação utilizado pelos alunos no trajeto de casa à escola (e vice-versa).....	97
Gráfico 11 - Caracterização dos hábitos de sono dos alunos.	97
Gráfico 12 - Hábitos de estudo dos alunos.	98
Gráfico 13 - Hábitos de leitura dos alunos.....	98
Gráfico 14 - Auto perceção dos alunos relativamente à sua saúde.	99
Gráfico 15 - Auto perceção dos alunos relativamente à sua qualidade de vida.	100
Gráfico 16 - Caracterização da prática de AF dos alunos.	102
Gráfico 17 - Caracterização do estado nutricional dos alunos.....	102
Gráfico 18 - Performance global em jogo no Futebol (pré e pós intervenção).....	135
Gráfico 19 - Performance global em jogo do Basquetebol (pré e pós intervenção).	136
Gráfico 20 - Motivação dos alunos para a EF em função da abordagem de ensino.	137

Índice de Quadros

Quadro 1 - Variáveis didáticas dos DC (Fonte: Lopes, 2018).....	35
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das diferentes matérias de ensino lecionadas.....	36
Quadro 3 - Parâmetros da AS.....	60
Quadro 4 - Planeamento das AICE.....	81
Quadro 5 - Estudos científicos da última década que atestam o potencial educativo do MCJDCI na EF escolar.	119
Quadro 6 - Programa operacional dos diferentes NE na ACPC.....	125
Quadro 7 - Checklist de preparação do MCJDCI.....	131
Quadro 8 - Média do TEM nas duas intervenções pedagógicas.....	136

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Planeamento Anual.....	159
Apêndice 2 - Exemplo de uma UD modelo.	160
Apêndice 3 - Exemplo de Dossiê de Equipa utilizado no MCJDCI.	173
Apêndice 4 - Instrumento de registo da AI de Ginástica (Solo e Aparelhos).	174
Apêndice 5 - Instrumento de registo da AI de Atletismo.....	175
Apêndice 6 - Instrumento de registo da AI de Voleibol.	176
Apêndice 7 - Instrumento de registo da AI de ARE (Dança).....	177
Apêndice 8 - Tabelas de registo modelo da AFo.	178
Apêndice 9 - Exemplo de um PdA.....	180
Apêndice 10 - Instrumento de observação da Assistência às Aulas.	181
Apêndice 11 - Cartaz de divulgação da ACPI.....	182
Apêndice 12 - Cartaz de divulgação da ACPC.	183

Apêndice 13 - Poster apresentado no Seminário Internacional Desporto e Ciência 2019... 184

Índice de Anexos

Anexo 1 - Instrumento de registo da AI dos JDC-I..... 185

Anexo 2 - Grelha modelo da AS..... 186

Anexo 3 - Instrumento de avaliação do TEM..... 186

Lista de Abreviaturas

AptF	Aptidão Física
ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
ACSM	<i>American College of Sports Medicine</i>
AEC	Atividade de Extensão Curricular
AF	Atividade Física
AFD	Atividades Físicas e Desportivas
AFMV	Atividade Física Moderada-a-Vigorosa
AFo	Avaliação Formativa
AI	Avaliação Inicial
AICE	Atividade(s) de Intervenção na Comunidade Escolar
AIM	Atividade(s) de Integração no Meio
ARE	Atividades Rítmicas Expressivas
AS	Avaliação Sumativa
CC	Composição Corporal
CT	Conselho de Turma
DC	Desportos de Combate
DE	Desporto Escolar
DEFD-FCS	Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira
E-A	Ensino-Aprendizagem
EBDEBC	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
EE	Encarregado(s) de Educação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
EFERAM-CIT	Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar
FCr	Autonomia e Flexibilidade Curricular

FB	<i>Feedback</i>
GPAI	<i>Game Performance Assessment Instrument</i>
HIIT	Treino Intervalado de Alta Intensidade
JD	Jogos Desportivos
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
JDC-I	Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
JTP	Jogos Tradicionais e Populares
MATM	Método de Amostragem do Tempo Momentâneo
MCJDCI	Modelo de Competência dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
MD	Modelo Desenvolvimental
ME	Ministério da Educação
MEC	Modelo de Competência
MED	Modelo de Educação Desportiva
MdE	Modelo(s) de Ensino
MEEFEBS	Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID	Modelo de Instrução Direta
NE	Núcleo(s) de Estágio
PA	Planeamento Anual
PdA	Plano de Aula
PEE	Projeto Educativo de Escola
PL	Prática Letiva
PNEF	Programa(s) Nacional(ais) de Educação Física.
RAM	Região Autónoma da Madeira
RI	Regulamento Interno
TEM	Tempo de Empenhamento Motor
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD	Unidade Didática
UDs	Unidades Didáticas
UMa	Universidade da Madeira

1. Introdução

O presente documento é o culminar de um processo de formação resultante do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa). Este documento pedagógico tem como principal objetivo sintetizar, fundamentar e refletir, as decisões tomadas, as metodologias aplicadas e os procedimentos desenvolvidos dentro das quatro macro atividades do Estágio Pedagógico (EP) realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EBDEBC) durante o ano letivo 2018/2019. A tentativa de descrever e analisar todo este processo formativo, não ficará aqui seguramente completa. Vários acontecimentos e medidas tomadas, ficam por mencionar, dada a riqueza do mesmo.

A Educação Física (EF), quantitativamente e qualitativamente adequada, tem um papel fundamental na formação e transformação do aluno, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências físicas, biológicas, morais, éticas, intelectuais, pessoais e sociais [Ministério da Educação (ME), 2001]. Ser professor de EF, é, portanto, uma tarefa de enorme complexidade, exigência e responsabilidade. Enquanto catalisador do processo de ensino-aprendizagem (E-A), o professor, terá de atuar sobre o aluno, respeitando o seu desenvolvimento integral, fazendo-o reagir e dessa reação, transformá-lo (Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2010; ME, 2001).

A importância de uma crescente problematização, discussão e compreensão dos fenómenos que envolvem a EF, evidenciam, a conceção de espaços onde seja possível apresentar perspetivas, partilhar interrogações e apontar a alternativas que conduzam a uma melhor qualidade dos profissionais e suas práticas (Lopes, Gouveia, Rodrigues, Correia, Simões & Alves, 2018). Ainda que este documento resuma e analise, um conjunto de metodologias e procedimentos, que procuraram dar resposta às necessidades de uma realidade pedagógica singular e configure um marco transformacional pessoal e profissional, poderá ser

encarado como um arquivo de estratégias de ensino propensas à intervenção pedagógica em EF, outros contextos educativos.

Evidenciamos também, que o nosso processo formativo ocorreu em paralelo e em colaboração com o nosso colega de estágio. Razão pela qual, determinados capítulos deste documento apresentarão perspectivas idênticas e reflexões partilhadas, principalmente nas Ações de Natureza Científico-Pedagógica, nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) e nas Atividades de Intervenção no Meio (AIM).

O presente relatório está estruturado em 6 partes fundamentais, nomeadamente: (1) Introdução, onde incluímos uma nota biográfica, as expectativas iniciais e os macro objetivos do nosso EP; (2) Caracterização da EBDEBC; (3) Prática Letiva (PL); (4) AICE; (5) AIM; (6) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica; e (7) Considerações Finais. Porém, o nosso EP não se reduziu à soma das atividades a realizar. Procurámos que todas tivessem uma relação de complementaridade com a nossa PL, elemento central da nossa prática de estágio, representando um importante contributo naquilo que se poderá considerar uma formação integral do professor estagiário.

1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico

O Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, estabelece as condições jurídicas de habilitação profissional para a função docente na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. De acordo com o mesmo, a licenciatura, sustenta uma formação de base na área docente, representando o mestrado, um complemento a essa formação. O 2.º ciclo de estudos incide, sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e disciplinas, que envolvem o grupo de recrutamento que visa preparar. É também este, que confere, ao futuro educador ou professor, uma formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas do grupo de recrutamento que pretende

preparar, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (i.e., o EP).

Na génese deste último, temos o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, que estabelece os objetivos primordiais para que se reconheça a atribuição do *grau de mestre*, ao futuro professor, expressos no artigo 15.º. Paralelamente, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, confere às instituições de acreditação, a definição dos objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, assim como, organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros professores, submetendo-lhes igualmente para a certificação da idoneidade profissional dos seus diplomados. O MEEFEBS da UMa visa a formação e habilitação profissional de docentes de EF nos ensinos básico e secundário, tendo como principais objetivos que o aluno:

“1 - Seja capaz de:

- a) Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1.º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática das actividades físicas e desportivas - AFD) no sistema educativo;
- b) Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e do Desporto Escolar (DE);
- c) Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização e orientação da AFD;
- d) Desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade na EF e DE.

2 - Demonstre:

- a) Uma atitude de elevada responsabilidade e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens;
- b) Um sentido de aprendizagem e superação permanente (partilha de informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro de extensão da EF.”

Ao longo do EP fomos colocados numa perspectiva dualista. Não deixamos de ser alunos, mas passamos a desempenhar o papel de professor, tendo o primeiro contacto com a atividade docente. Ainda que o nível de complexidade deste cenário possa ser equacionado superiormente, em momento algum quisemos fugir à enorme responsabilidade que é educar. Pelas nossas mãos, poderão ter passado os próximos grandes decisores do país (ou do mundo... quem sabe...) nas mais variadas funções e papéis. Das duas uma: ou teríamos um contributo significativo para a sua formação ou corríamos o risco de nada acrescentar ou de ser um mau exemplo. Foi nesta linha de pensamento que ao longo do nosso EP, procurámos encarar a resposta aos objetivos supramencionados. Por um lado, como forma de transformarmos os nossos alunos, procurando contribuir positivamente para o desenvolvimento dos Homens de amanhã, capazes de entender o que os rodeia e com o sentido crítico necessário, responder aos desafios que lhes são colocados. Por outro lado, de modo a desenvolvermos e amadurecermos as nossas capacidades e competências, numa etapa que poderá ser crítica na construção da nossa identidade profissional futura.

Num mundo atual que coloca novos desafios à educação, resultantes da evolução apoteótica e imprevisível do conhecimento e da tecnologia, saber que valores e competências desenvolver nos alunos, para fazer face à complexidade desses desafios (ME, 2017), é preponderante. A importância e a exigência de termos nas nossas escolas, os mais bem qualificados, vocacionados e motivados professores, torna-se iminente. A formação inicial de docentes deve, portanto, preconizar objetivos de formação em concordância.

1.2.Expetativas do Estágio Pedagógico

Subjacente a um processo formativo desta magnitude, expectamos um conjunto de desafios, que conjugavam as nossas experiências passadas e a própria construção individual da realidade, com o contexto em que nos iríamos inserir. De algum tempo para cá, vinha a lidar,

de forma sistemática, com jovens e crianças, ao nível do treino desportivo de Futebol. Estabelecer uma relação positiva com os alunos, gerir comportamentos da turma, ou até mesmo, encarar possíveis implicâncias entre a reduzida diferença de idades (professor-alunos), eram desafios, na minha ótica, com um menor grau de complexidade. Porém, ainda que, o contexto escola, apresente algumas similaridades com o treino desportivo, este é também muito díspar tantos outros fatores. No treino desportivo, os desportistas, genericamente, praticam a modalidade que mais gostam, pelo que, quase de forma voluntária, apresentam uma grande pré-disposição para as atividades a realizar. Na escola, por si só, os alunos apresentam níveis motivacionais muito reduzidos e na EF em particular, algumas das matérias de ensino, geram grande controvérsia entre os alunos. Esta realidade, comportou uma das primeiras expectativas criadas para o EP. Seria capaz de motivar os alunos para as minhas aulas de EF? Seria capaz de articular as melhores ferramentas estratégias de ensino, para fazer face à problemática, eventualmente, evidenciadas. Seria capaz de intervir de forma assertiva, tendo em conta, que a minha experiência pedagógica a este nível, era reduzida? Subjacente esta realidade, dois constructos pairavam na minha mente. Um cenário, é refletir diariamente, ter e acumular anos de experiência entre a teoria e prática, de forma específica, e reconstruir diariamente a relação bidirecional entre ambos. Um cenário vivenciado, até então, no treino desportivo. Outro cenário, é ter tido um conjunto de experiências pedagógicas, pontuais, como foi aquele vivenciado, em algumas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Física e Desporto e ao nível do 1.º ano do MEEFBS. Ainda que, perante este último, considerasse estar dotado de um conjunto de quadros conceituais e estratégias de ensino que poderiam fazer face à realidade escolar, e que me permitiram intervir de forma sustentada. A expectativa criada, principalmente, na fase inicial do EP, suscitou algumas inseguranças e receios.

Educar é uma tarefa nobre, mas de grande responsabilidade e exigência, pelo que as atitudes e ações do professor devem ser em consonância. A este nível, surgiram também

algumas expectativas. Seria capaz de mediar as minhas ações e atitudes, em função da minha realidade pedagógica? Seria capaz de tomar sempre as melhores decisões e agir em concordância? Seria capaz de trespassar valores e competências essenciais, aos meus alunos, para que estes fossem melhores Homens no futuro e pudessem intervir de forma sustentada na sociedade? Seria encarado como uma referência para os meus alunos? Não se tratava de querer, que os meus alunos fossem uma réplica de mim, ou algo similar. Gostava de ser encarado, como alguém que marcou de forma significativa as suas vidas, como alguém de quem extraíram importantes aprendizagens e visões sobre a realidade que os rodeia. Como alguém que perante determinados contextos, lhes permitiu desenvolver mecanismos para melhor decidirem, para melhor se adaptarem, para melhor refletirem e ponderarem.

Outras das expectativas criadas, deu-se relação ao NE [núcleo(s) de estágio(s)]. Tinha já uma boa opinião da dinâmica de funcionamento do NE e principalmente acreditava no trabalho de investigação, até então desenvolvido, ao nível do ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I). Apaixonado pelo treino e pedagogia desportiva, a decisão de realizar o meu EP neste NE ganhou, pois, contornos bem vinculados.

1.3.Nota Biográfica

Romualdo Aires Gonçalves Caldeira, nascido a 14 de setembro de 1995, natural da Camacha, sou licenciado em EF e Desporto pela UMA.

Fui praticante de Futebol federado pela Associação Desportiva da Camacha entre as épocas desportivas 2003/2004 e 2012/2013. Iniciei o meu percurso no treino desportivo em Futebol, no Clube de Futebol União, na época desportiva 2016/2017. À data desempenhei as funções de treinador adjunto do escalão de infantis sub-13 e do escalão de seniores. Adicionalmente, pertenci à equipa técnica interina, do Clube de Futebol União da Madeira SAD, na qualidade de treinador adjunto. Na época desportiva seguinte permaneci no mesmo

clube enquanto treinador principal dos infantis sub-13 e treinador adjunto dos seniores. Nessa mesma época desportiva pertenci novamente a uma equipa técnica interina, do Clube de Futebol União da Madeira SAD, na qualidade de treinador adjunto. A este trajeto associou-se, para além das competições regionais, a participação em competições profissionais de futebol e torneios internacionais de futebol juvenil, quer como treinador adjunto, quer como treinador. Na época desportiva 2018/2019 ingressei no Clube Desportivo 1.º de Maio, tendo desempenhado a função de treinador adjunto no escalão de seniores. Adicionalmente, conclui o curso de treinadores de futebol UEFA C/ “Raízes”. Atualmente sou bolseiro em investigação científica no Madeira Interactive Technologies Institute na área das Ciências do Desporto. Paralelamente, desempenho as funções de treinador adjunto da equipa sénior da Associação Desportiva Pontassolense.

Nesta breve nota biográfica fica bem patente o papel do Desporto na minha vida. Apaixonado pela área do treino e pedagogia desportiva, prosseguir com o meu ciclo de estudos, ingressando no MEEFEBS, foi uma decisão evidente e coerente.

2. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP compreendeu um conjunto de atividades que se subdividiram em quatro grandes áreas de intervenção. A PL foi a área de intervenção mais significativa ao longo do EP. Esta abarcou todas as atividades de planeamento, realização, controlo e avaliação, correspondentes à gestão do processo de E-A junto da turma intervencionada. A PL foi ainda alicerce para um conjunto de atividades diretamente relacionadas com as restantes áreas de intervenção. Paralelamente, à PL, deu-se a atividade de Assistência às Aulas. Esta atividade compreendia vinte observações de aulas de EF, a outros colegas estagiários e/ou a outros professores da disciplina. Permitiu-nos uma reflexão-crítica sobre as práticas pedagógicas observadas, mas também, sobre a nossa prática pedagógica. Representou um momento de transformação na compreensão e análise de diferentes perspetivas em várias das dimensões que compõem a gestão de um processo de E-A.

As AICE, potenciaram a nossa participação e integração, ativa, junto da comunidade escolar. Com efeito, participámos numa série de atividades enquadradas e organizadas pelo grupo/disciplina de EF da EBDEBC e que ultrapassaram o âmbito restrito da nossa atividade curricular. Tivemos a oportunidade de auxiliar os restantes professores de EF da escola, na conceção, dinamização e controlo das seguintes atividades: (i) VII Corrida *Galeão Saudável*; (ii) Dia dos Desportos de Raquete; e (iii) Torneio de Voleibol. A estas acrescem, o planeamento e operacionalização de uma atividade extracurricular junto dos alunos das turmas intervencionadas. Os objetivos desta atividade passaram por cimentar as relações interpessoais e expandir os conteúdos de ensino da EF. Com efeito, dinamizámos uma atividade de Canoagem e *Stand Up-Paddle*.

As AIM subdividem-se em duas: a atividade de Caracterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular (AEC). A Caracterização da Turma, realizou-se no 1.º período do ano letivo. Para o efeito, utilizaram-se as ferramentas propostas pelo projeto *Educação Física nas*

Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). A partir das quais, tivemos acesso a um conjunto de informações capitais sobre cada um dos alunos, permitindo-nos, uma gestão personalizada e contextualizada do processo de E-A. Dada a importância destes dados e em benefício dos alunos e professores do Conselho de Turma (CT), realizou-se uma apresentação das informações recolhidas em reunião do CT. A AEC teve como principais objetivos, reunir a Comunidade Educativa, num momento de formação e reforço das relações interpessoais, bem como, desenvolver competências pessoais e sociais, junto dos nossos alunos. A realização da atividade, deu-se no seguimento da matéria de ensino do 1.º período (JDC-I), tendo expressão direta no evento culminante do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 2002).

Por fim no decurso da nossa PL e da investigação científica a realizar no âmbito do EP, surgem as Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas que se subdividem em Individual e Coletiva. Estas surgem, como importantes mecanismos de desenvolvimento do nosso conhecimento sobre uma temática inerente ao ensino da EF, dos nossos *skills* de investigação, comunicação, exposição, organização e trabalho colaborativo. A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) operacionalizada pelo nosso NE, teve como temática geral o Modelo de Competência (MEC) aplicado ao ensino dos JDC-I em aulas de EF (Musch et al., 2002). Representou, um momento de formação mútua, entre os professores estagiários e professores do grupo/disciplina de EF da EBDEBC. Intitulada de *Modelo de Competência: uma Ferramenta para o Ensino dos Jogos de Invasão*, a nossa ACPI teve como macro objetivos: (i) evidenciar as características pedagógicas e didáticas do MEC; e (ii) apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma unidade de ensino no 3.º ciclo, em torno do MEC. A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) foi organizada e dinamizada, por todos os professores estagiários dos diferentes NE, em colaboração direta, com os respetivos orientadores científicos. Esta teve como público-alvo os docentes de EF das escolas da Região

Autónoma da Madeira (RAM), alunos de outros ciclos de ensino em EF (Licenciatura), treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos. Este ano letivo, a ACPC teve como temática *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*. Os diferentes NE, apresentaram as investigações realizadas no âmbito do EP. A nossa comunicação, *O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar*, surgiu no seguimento da ACPI. Aos objetivos propostos anteriormente, acresceu, a averiguação do impacto do MEC e da Abordagem Tática ao Jogo no ensino dos JDC-I em aulas de EF no 3.º ciclo. Foram comparadas 4 turmas, sendo que, cada 2 eram de anos de ensino similares (i.e., 1 turma de 8.º ano e 1 turma de 9.º ano intervencionadas segundo o MEC e 1 turma de 8.º ano e uma 1 turma de 9.º ano intervencionadas segundo a Abordagem Tática ao Jogo). Para tal, analisou-se: (i) a performance global dos alunos em jogo; (ii) a motivação dos alunos para as aulas EF; e (iii) o tempo de empenhamento motor (TEM) dos alunos.

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

A atividade de caracterização da escola representou uma das tarefas alicerce do nosso EP. O objetivo desta atividade passava pela compreensão integral do contexto onde iríamos intervir. Foi um passo determinante no sentido de podermos melhor personalizar a gestão do processo de E-A à realidade do nosso contexto.

A EBDEBC está localizada entre dois bairros sociais, da freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Foi inaugurada no dia 28 de setembro de 1992, dando início à sua atividade no ano letivo 1992/1993. Ao seu lado encontra-se instalado o Centro de Saúde, bem como, o Centro Cívico. Mais acima, temos a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Galeão.

Atentando às características dos seus alunos, larga maioria são moradores nas designadas zonas altas do Funchal. Apresentam, uma qualidade de vida média/baixa, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse pelos currículos “normais”, desmotivação, insucesso escolar, problemas comportamentais e risco de abandono escolar. A escola conta, com cerca de 815 alunos, os quais, maioritariamente, são formandos dos cursos de educação e formação de adultos. Os docentes, representam um total de 190 elementos, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. Existem 33 funcionários, distribuídos pelos diferentes serviços, a maioria, com a função de assistente operacional.

A missão da escola visa: (i) prestar um serviço público de educação e formação de qualidade; (ii) ajudar os jovens/adultos a transformarem-se em cidadãos com conhecimentos, competências e saberes que os valorizem individualmente como seres humanos; (iii) permitir o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho dos jovens adultos; (iv) qualificar adultos através de cursos de educação e formação de adultos de certificação escolar e de dupla certificação; e (v) promover o intercâmbio de vivências, pessoas e experiências formativas com outras entidades [Projeto Educativo de Escola (PEE), 2018-2022]. A visão da

EBDEBC passa por ser reconhecida como uma escola de referência e excelência, que se adequa ao seu público-alvo, através da qualidade do ensino e formação proporcionados e que procura o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e a formação de cidadãos responsáveis, empreendedores e inovadores (PEE, 2018-2022). Face ao seu contexto e complexidade do ensino atual, a escola visa potenciar e estimular valores como: a honestidade, a integridade, a igualdade de oportunidades, o respeito, a tolerância, a responsabilidade, o profissionalismo, o talento, a inovação e o espírito de equipa (PEE, 2018-2022). Tendo em conta os aspetos a melhorar, os pontos fortes a manter e o cumprimento da sua missão e visão, a EBDEBC, tem definidas como prioritárias, as seguintes áreas: (i) diminuir o insucesso escolar (ii) diminuir o incumprimento de regras e disciplinas; (iii) diminuir o risco de abandono; e (iv) incrementar o trabalho colaborativo.

A possibilidade de participar na reunião geral da escola que antecede o arranque do ano letivo foi um fator importante para uma melhor integração no meio. Esta teve como macro objetivos: (i) realizar um balanço geral do ano letivo transato; e (ii) reivindicar algumas das prioridades e objetivos que estariam patentes no PEE. Após a reunião, ficámos consciencializados que estávamos perante uma instituição de ensino que não estava preocupada meramente com os resultados escolares dos alunos, mas principalmente, com as problemáticas do seu contexto. Foi ainda evidente, o apelo, por parte do Presidente do Conselho Executivo, à dedicação e profissionalismo dos professores no exercício das suas funções e o incentivo à utilização de estratégias didático-pedagógicas inclusivas, enquanto estratégias de ensino regulares.

Direcionamos agora a nossa atenção para análise dos recursos materiais disponíveis. Relativamente às instalações desportivas, a EBDEBC, apresentava essencialmente duas instalações desportivas. Um polidesportivo descoberto e um ginásio. Existia, um terceiro espaço, exterior, anexo ao polidesportivo e seis mesas de ténis-de-mesa, distribuídas, por dois

dos pátios. Tanto o polidesportivo, como o ginásio, possuíam arrecadações anexas com material desportivo em estado e número razoável.

Em dias que se verificassem condições atmosféricas adversas, os professores estagiários, tinham quatro possibilidades: (i) a sala multidisciplinar, dotada de um palco, equipamento de som, tela de projeção e materiais lúdicos diversificados, como mesas de bilhar, matraquilhos, cartas, jogos de tabuleiros, entre outros; (ii) a biblioteca da escola, equipada com computadores e um pequeno espaço, propício à realização de pequenas palestras formativas; (iii) as salas de informática da escola; e (iv) outras salas de aula.

O entendimento das dinâmicas de funcionamento grupo/disciplina de EF da EBDEBC, foi igualmente determinante, pois convergem diretamente com a gestão do processo de E-A. Estas informações foram recolhidas junto da nossa orientadora cooperante. Entre outras, destacamos: (i) a planificação das matérias de ensino e as metas de sucesso para a EF; (ii) regras gerais de funcionamento das aulas, definidas pelo grupo; e (iii) as atividades organizadas pelo grupo/disciplina, onde poderíamos dar o nosso contributo.

Em síntese, a caracterização da escola evidenciou-se como uma das etapas fundamentais do nosso EP, permitindo-nos uma intervenção pedagógica mais coerente e, portanto, mais fundamentada. Consubstanciou-se como um primeiro passo para uma integração significativa na Comunidade Educativa.

4. Prática Letiva

A PL é a área de intervenção com maior conotação ao nível das linhas programáticas do EP. Poderá ser entendida como a etapa mais significativa deste processo formativo pois acarreta todas as atividades de planeamento, realização, controlo e avaliação, da gestão do processo de E-A. O EP definido pelo plano de estudos do 2.º ano do MEEFEBS da UMa, contempla a lecionação de pelo menos uma turma com a supervisão direta do orientador científico e do orientador cooperante. A gestão do processo de E-A, teve lugar numa turma do 7.º ano da EBDEBC. Paralelamente, tivemos ainda a oportunidade de experienciar a lecionação de uma turma de 2.º ciclo (i.e., 6.º ano) da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, num total de 4 aulas (i.e., 2 aulas de 45 minutos e 2 aulas de 90 minutos).

4.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

Num cômputo geral, o EP é um contexto muito diferenciado da formação inicial de professores (Costa, Batista & Graça, 2013). É um momento onde o impacto com a prática real de ensino poderá ser crítico na construção da identidade profissional do futuro professor (Jurasaite-Harbison, 2005). Nesta linha de pensamento, Fernandes (2003), evidencia-nos, que os professores em início de carreira começam a lidar com um conjunto de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que poderão ter um transference significativo para a sua prática profissional futura. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais. Abrangem diversas situações como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir. O professor tem de tomar constantes decisões, num terreno de grande complexidade, incerteza, e de conflito de valores (Carrega, 2012; Nóvoa, 1995; Queirós, 2014). Porém, esta problemática não termina aqui. O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal modo alucinante que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala

global (ME, 2017). O conhecimento e a informação deixaram de ser exclusivos de seres privilegiados e estão agora ao serviço de qualquer indivíduo (Lopes, 2014).

Educar, define-se como um processo, que prepara os alunos para se introduzirem na sociedade (e, eventualmente, transformá-la), e, portanto, deve responder adequadamente à realidade dos fenómenos em que estes estão envolvidos (Simões, Lopes & Fernando, 2010). A esta perspetiva, surge, portanto, uma outra noção, a de *personalização* do processo de E-A, que submete a intervenção do docente, para as necessidades e potencialidades dos seus alunos (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008). Parece-nos que perante todo o contexto supramencionado, a tarefa do professor é bastante complexa e exigente.

Neste sentido, consideramos que a função do professor, enquanto catalisador do processo de E-A (Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2010), deverá estar focalizada, na problematização, mobilização, transposição e combinação de saberes (Mesquita, 2011; Queirós, 2014). Ao longo da nossa intervenção pedagógica, ainda que a tarefa não tenha sido simples, dado o desafio e responsabilidade que acarreta, uma das nossas preocupações foi a de colocar os nossos alunos no centro do processo pedagógico. Com o auxílio de quadros conceituais e modelos de ensino (MdE) em concordância, suportados pela evidência científica, procurámos desenvolver nos nossos alunos, as suas competências sociais e pessoais e estimular mecanismos de compreensão dos fenómenos que os rodeiam, para que as suas respostas aos desafios impostos por um mundo cada vez mais exigente e imprevisível, possam ser cada vez mais sustentadas.

4.2.Planeamento Anual

O conceito de *planear* poderá ser encarado como o resultado de uma previsão mental do processo de E-A que se adequa ao contexto educativo em que o professor se vai inserir

(Bento, 2003). Assim, *planejar*, será uma tarefa essencial para a orientação do trabalho do professor, numa ótica de intervenção mais contextualizada e organizada (Bossle, 2002).

Considerando as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (ME, 2001), um bom planeamento anual, deverá basear-se em alguns aspetos como: (i) o calendário escolar; (ii) os recursos espaciais e materiais da escola; (iii) as condições climáticas ao longo do ano letivo; (iv) as necessidades e potencialidades identificadas nos alunos fruto da avaliação inicial (AI); (v) as metas de final de ciclo a atingir; (vi) as decisões de cada docente e do grupo/disciplina da escola; e (vii) as próprias situações características de determinada fase do processo de E-A.

De modo a dar início a conceção do nosso Plano Anual (PA) (ver apêndice 1), considerou-se (ainda que não necessariamente por esta ordem de acontecimentos): (i) a reunião preparatória do EP com os orientadores; (ii) a análise das características da EBDEBC e meio envolvente; (iii) análise de documentos estruturantes e orientadores da PL [i.e. PNEF, PEE, Plano Anual de Escola e Regulamento Interno (RI)]; (iv) calendário escolar; (v) investigação a realizar no âmbito do nosso EP; (vi) análise das decisões do grupo/disciplina de EF da EBDEBC ao nível da planificação das matérias ensino a lecionar e metas de sucesso para a EF; (viii) sistema de rotação das instalações desportivas; (ix) avaliações no âmbito do projeto EFERAM-CIT; (x) A AI e avaliação formativa (AFo) realizada aos alunos; (xi) atividades desportivas organizadas pelo grupo/disciplina de EF; (xii) a autonomia e flexibilidade curricular (FCr); e (xiii) a motivação dos alunos para algumas das matérias de ensino a abordar.

A reunião com os nossos orientadores no arranque do mês de setembro, teve como grandes propósitos, visualizar as possíveis matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo, receber mais informações sobre a escola e os alunos e ainda, fazer um *briefing* sobre as restantes atividades a desenvolver no âmbito do nosso EP. Acreditamos que a decisão tomada

pelo nosso NE, apesar do contexto educativo ser bastante mutável, pôde precaver e melhor preparar a nossa gestão do processo de E-A.

Relativamente ao calendário escolar para o ano letivo 2018/2019, deparámo-nos com alguns problemas que poderiam afetar a conceção do PA. A agravante maior, e que de resto, foi transversal a todos os NE, relacionava-se com a duração do 3.º período. O número de aulas no 3.º período era bastante reduzido. Paralelamente, algumas atividades do grupo/disciplina, feriados e visitas de estudo coincidiam com as aulas de EF. A semana do Desporto Escolar (DE) foi também um período onde na EBEDBC não existiram aulas de EF

Em relação às atividades do grupo/disciplina de EF, consideramos que estas contribuíram para a extensão dos conteúdos de ensino da EF, pelo que, não se apresentaram como um fator limitativo na gestão do processo de E-A. Este tipo de atividades representam um meio privilegiado para que os alunos desenvolvam as suas competências em contextos de formação recíproca e promoção de objetivos do domínio social. Podem significar uma transformação positiva do comportamento individual de cada aluno (ME, 2001).

A FCr não foi um aspeto limitativo na conceção inicial do nosso PA, pois surgiu já numa fase mais avançada do processo de E-A, resultado da “novidade” que trouxe consigo e de todas dificuldades que a EBDEBC sentiu inicialmente para a sua implementação. Esta implicou apenas, alguns reajustes ao nosso PA por forma a cumprirmos com os objetivos propostos pelo Conselho Pedagógico e CT.

A aplicação do PNEF como forma de desenvolvimento dos alunos e da EF escolar, no que à especificação dos objetivos de ciclo, em cada ano e matéria, diz respeito, é por um lado comum a todas as escolas e por outro lado baseia-se nas alternativas a considerar pelo grupo/disciplina da escola ou pelo próprio professor (ME, 2001). A viabilidade da aplicação das matérias de ensino, tidas como nucleares é assegurada pelo facto de a generalidade das escolas terem-nas incluídas nos seus planos curriculares de EF (ME, 2001). No que

corresponde ao desenvolvimento da aptidão física (AptF) dos alunos, dos conhecimentos e atitudes, estes deverão ser conteúdos de ensino característicos ou elementos intrínsecos à atividade motora dos alunos, pelo que, o seu desenvolvimento deverá ocorrer em todas as aulas, seja qual for a matéria de ensino (ME, 2001). Analisando algumas das decisões do grupo/disciplina da EBDEBC, relativamente à composição curricular do 3.º ciclo verificámos que esta contemplava a seleção de 5 matérias de ensino. As referências de sucesso para a EF propostas pelo grupo/disciplina para o 7.º ano, tinham como metas mínimas de sucesso para o final de ano e matéria, um nível de introdução: (i) num subdomínio da matéria dos jogos desportivos coletivos (JDC); (ii) num subdomínio da matéria de Ginástica; e (iii) em três subdomínios de outras três matérias de ensino nucleares. No que concerne ao desenvolvimento da AptF dos alunos, dos seus conhecimentos e atitudes, estes conteúdos, iam ao encontro das diretrizes propostas pelo PNEF. As limitações e condicionalismos impostos por algumas destas decisões parecem-nos estar em primeira instância relacionadas com o sistema de rotação das instalações desportivas e as suas próprias características. Os docentes tinham já instalações desportivas pré-estabelecidas para o ano letivo. Tendo em conta as diretrizes do PNEF (ME, 2001), este não deverá ser, o aspeto primário para a composição curricular dos alunos. A conceção do PA, poderá não ser produto da interpretação que o professor realiza de todo o contexto, mas fruto de uma conceção deficitária dos horários das turmas. Ficou pré-estabelecido que nossa turma iniciaria o seu processo de E-A em *C1*, pelo que, a rotação seguinte dar-se-ia, para *C2*. No 2.º período retomariámos a nossa PL no ginásio, e pela lógica da rotação vigente, seguíramos para o espaço exterior (i.e. de *C1* para *C2*, de *C2* para o ginásio, do ginásio para o espaço exterior e assim sucessivamente). Olhando ao número reduzido de turmas e o quadro de instalações do grupo/disciplina de EF, a composição dos horários no que toca à disciplina de EF, poderia ter sido melhor organizada e ajustada a esta situação. Eram

visíveis largos períodos, sobretudo, no turno da manhã, onde não existiam constrangimentos alguns.

Acreditamos que as matérias de ensino selecionadas e lecionadas, permitiram-nos ampliar, significativamente, a extensão da EF e dos seus benefícios para os alunos (ME, 2001), indo ao encontro do modelo taxonómico de Almada et al. (2008). A sistemática das atividades desportivas, proposta pelos autores configura 6 modelos taxonómicos, onde as atividades desportivas são agrupadas tendo em consideração a predominância dos comportamentos que solicitam, as principais variáveis em jogo, as características que lhes são mais marcantes e o tipo de objetivos que visam. Com efeito, foram solicitados nos nossos alunos, uma transversalidade de comportamentos, que tiveram expressão, nos desportos coletivos (i.e. Futebol, Basquetebol, Andebol e Voleibol), nos desportos individuais (i.e. Ginástica e Atletismo), nos desportos de confrontação direta (i.e., Desportos de Raquete), nos desportos de combate (DC) e através da atividade extracurricular realizada, dentro dos desportos de adaptação ao meio (i.e., Canoagem e *Stand-Up Paddle*).

Em relação às AI das diferentes matérias de ensino, ainda que não tenha sido possível realizá-las todas, no início do ano letivo, estas aconteceram numa fase, ainda inicial do processo de E-A. A este nível, parece-nos importante salientar, que a aprendizagem é a explicação para a compreensão de qualquer processo avaliativo. Através da sua avaliação, o professor poderá identificar o que o aluno já assimilou, o que ainda necessita de aprender e quais são as suas dificuldades (Oliveira, 2009, citado por, Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014). Nesta linha de pensamento, um aluno que seja avaliado a um determinado momento e matéria de ensino, nada nos garante que ao chegar àquela unidade de ensino, se encontre no mesmo nível de aptidão. Vários fatores podem concorrer para este aspeto, como por exemplo, paralelamente estar no desporto federado ou no DE, e ver, desenvolvidas, as suas aptidões e conhecimentos. Consequência desta particularidade, o professor terá sempre de delinear, repensar, e reformular

estratégias que vão ao encontro do estágio de desenvolvimento atual, dos seus alunos. Com efeito, a AFO, teve um peso significativo ao longo do nosso processo de E-A.

A investigação científica a realizar durante o nosso EP, foi também um fator a considerar na conceção do PA. Para podermos cumprir com os objetivos previamente delineados, exigia-se um mínimo de 18 horas de intervenção a cada matéria de ensino. Ainda que fôssemos professores estagiários, em momento algum do processo, deixámos de ser alunos. Para melhor comportar as nossas potencialidades, considerámos que a investigação científica a realizar no âmbito do nosso EP, seria tanto maior e mais significativa, se fosse realizada uma intervenção ao nível dos JDC-I. Para além destes conteúdos de ensino ocuparem um lugar de destaque no PNEF e serem ainda alvo de um tratamento didático-pedagógico muito pobre, associavam-se ao nosso passado e presente, enquanto desportistas e treinadores. Paralelamente, através do projeto EFERAM-CIT, pelo reconhecimento interno e externo que o MEEFEBS da UMa tem tido, através das investigações realizadas no âmbito do EP, com resultados muito promissores e positivos que tem vindo crescentemente valorizar o potencial educativo da EF nas escolas da RAM, considerámos que este teria de ser um fator determinante, no que toca à conceção do nosso PA.

As metas do programa devem constituir objeto de motivação dos alunos, fomentando a sua dedicação no aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na escola e ao longo da vida (ME, 2001). É também importante que se consiga garantir qualidade na participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão, positiva, profunda e duradoira (ME, 2001). Procurámos gerir o PA, de modo a que, as matérias de ensino que poderiam gerar, à partida, maior controvérsia e desmotivação nos alunos, fossem periodizadas para um menor número de aulas. No entanto, não deixámos de precaver um número de aulas mínimo que permitisse satisfazer as necessidades de desenvolvimento, observadas para aquela matéria de ensino.

Como nota final, parece-nos importante frisar, que apesar de o programa ser e ter sido um documento de capital importância na orientação da nossa PL, este não substituiu a capacidade de o professor ponderar a sua prática pedagógica, quer na seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e inclusive na significação dos níveis de exigência para a realização desses objetivos (ME, 2001). Assim, o PA nunca será um documento estático, que se restringe apenas ao que seria à partida expectável. É importante que este garanta uma plasticidade de ajuste a todas estas realidades. Acreditamos que as decisões tomadas na conceção do PA foram coerentes com a nossa realidade pedagógica, permitindo-nos cumprir com os objetivos propostos e ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos.

4.3. Conceção das Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UDs) representam uma parte determinante da PL. Estas procuram articular o nível de aprendizagem do aluno com as melhores estratégias de ensino a utilizar naquela(s) matéria(s) de ensino. Vão permitir ao professor, orientar o seu trabalho, de forma coerente, com as necessidades com a turma (Bento, 2003). As nossas UD foram estruturadas com base nas matérias de ensino previstas para lecionação, dentro daquele período. Quer isto dizer, que apesar de termos utilizado diferentes configurações nas nossas aulas ao longo da PL (i.e., aulas monotemáticas e politemáticas), a UD contemplava a(s) matéria(s) para esse período de tempo.

A conceção das UDs, compreendeu também aulas com um carácter politemático. Ainda que, tenham resultado num processo pedagógico mais complexo de gerir, vão ao encontro das diretrizes do PNEF (i.e., ensino por etapas e não por blocos de matérias). Sabendo que, a configuração de muitas destas aulas abarcou, conteúdos de ensino distintos (p.e., Voleibol e Atletismo), da nossa parte, foi exigido um conhecimento muito mais específico das matérias

de ensino, das próprias necessidades dos alunos e um maior refinamento na hora de diagnosticar, prescrever e controlar (Almada et al., 2008). Esta opção, comportou uma maior investigação e preocupação por articular, eficientemente, as diferentes metodologias e procedimentos utilizados, levando-nos muitas vezes para fora da nossa zona de conforto e, portanto, traduzindo-se num processo mais significativo.

Segundo Metzler (2017), as UD's que apresentam melhores processos de organização têm maiores hipóteses de fazer com que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem propostos. Alguns autores evidenciam aspetos metodológicos para a conceção de uma UD eficiente (Januário, 1984; Metzler, 2017; Quina, 2009). Ainda que esta condição possa promover um garante de qualidade na gestão do processo de E-A, no nosso entender, será igualmente, tanto mais transformadora, se compreendermos que estamos inseridos num contexto pedagógico singular. Uma sistematização, numa perspetiva da replicação pela replicação, poderá ser um erro comum. Assim, a conceção das nossas UD's, não seguiu um modelo referência. Procurámos articular diferentes abordagens e perspetivas, enquadrando-nos dentro daquelas que melhor servissem o nosso contexto educativo e os nossos mecanismos de organização do processo de E-A. A estratégia utilizada resultou numa adaptação dos aspetos metodológicos propostos por Metzler (2017). Com efeito, a estruturação das nossas UD's, baseou-se nos seguintes pontos: (i) análise ao contexto; (ii) objetivos de aprendizagem e aplicação dos conteúdos de ensino; (iii) seleção dos MdE e/ou estratégias didático-pedagógicas a utilizar; (iv) avaliação da aprendizagem do aluno; e (v) balanço final da UD.

O processo de conceção das UD's não foi um entrave na gestão do processo de E-A, porém comportou, alguns desafios. Entre as quais, destacamos: (i) a recolha e tratamento de informação ao nível das AI e AFo; (ii) a necessidade de rever alguns dos conteúdos de ensino das diferentes matérias, por forma, a melhor prepararmos a nossa intervenção pedagógica; e

(iii) a reestruturação de alguns conteúdos de ensino. Estes aspetos vêm, uma vez mais, enfatizar o carácter dinâmico e não linear, que o processo pedagógico adquire.

4.3.1. Análise do Contexto

A análise do contexto em que o professor se vai inserir é fundamental para o planeamento e organização da sua intervenção pedagógica. O conhecimento antecipado dos vários fatores que o constituem e a forma como se articulam, vão com certeza facilitar a sua gestão do processo de E-A. Ainda que o contexto educativo seja imprevisível em alguns dos seus aspetos, grande parte dos mesmos, são fatores invariáveis (Metzler, 2017).

Para Metzler (2017), uma análise do contexto, abrange quatro fatores determinantes: (i) os conhecimentos do professor sobre a matéria de ensino a lecionar; (ii) os recursos disponíveis; (iii) as características da turma e o nível de aptidão dos alunos; e (iv) os conteúdos de ensino a lecionar. Seguindo as recomendações de Metzler (2017), a nossa análise do contexto, centrar-se-á nos três primeiros fatores. O último, será analisado num subcapítulo seguinte (ver subcapítulo 4.3.2.2).

Entre as questões associadas à eficácia pedagógica, a investigação tem evoluído no sentido de procurar entender de que forma o conhecimento do professor sobre as matérias de ensino, influencia a sua gestão do processo de E-A (Schempp, Manross & Tan, 1998). Sem um bom conhecimento da matéria de ensino a lecionar, o professor poderá estar sujeito a uma inadaptação de alguns dos fatores subjacentes à sua intervenção didático-pedagógica (Grossoman, 1990). Ainda que considerássemos ter um maior à vontade para a matéria de ensino dos JDC-I, fruto da experiência pedagógica nestas matérias de ensino, no nosso entender, o conhecimento sobre as diferentes matérias de ensino foi desenvolvido no 1.º ano do ciclo de estudos do MEEFEBS, bem como, na Licenciatura em Educação Física e Desporto. A compreensão dos quadros conceituais e instrumentos didático-pedagógicos, daqui advindos, permitiram-nos, inclusive, encontrar soluções para situações novas ou não totalmente

familiares. Nesta linha de pensamento, Gomes, Queirós, Borges e Batista (2014), salientam-nos, que a formação de professores de EF, não se circunscreve apenas ao ano de EP, esta compreende um programa curricular, que incorpora diferentes unidades curriculares. Vários foram os exemplos, ao longo da nossa PL, em que esta perspetiva ficou evidenciada. Alguns dos quais, traduziram-se nos MdE utilizados para a abordagem dos conteúdos de ensino e que foram trazidos até nós, através das Didáticas da EF do MEEFEBS e/ou, inclusive, em algumas unidades curriculares da Licenciatura em EF e Desporto da UMa. O MEC (Musch et al., 2002) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU, Bunker & Thorpe, 1982) para o ensino dos JDC, ou o ME das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos (Almada et al., 2008) no ensino do Atletismo e conteúdos de base dos DC, são apenas alguns exemplos.

Relativamente às características da turma e o nível de aptidão dos alunos, verificámos que a maior parte apresentava lacunas de desenvolvimento ao nível da resistência aeróbia de longa duração, da força abdominal e força dos membros superiores. No que diz respeito à componente psicomotora e cognitiva, nas diferentes matérias de ensino, os alunos poderão situar-se num dos seguintes níveis: (i) não atinge o nível introdutório; (ii) nível introdutório; (iii) nível elementar; e (iv) nível avançado (ME, 2001). Todas as AI realizadas, compreenderam um exercício de articulação entre os resultados obtidos e os níveis de aprendizagem propostos pelo programa. Ao nível dos JDC-I, verificámos que grande parte da turma se enquadrava no nível introdutório. Os alunos apresentavam lacunas nas ações tático-técnicas e na capacidade de tomar decisões. A modalidade de Futebol, apresentava-se como aquela em que os alunos tinham maiores dificuldades. Podemos equacionar que pelo facto de a maior parte dos alunos possuir uma fraca coordenação óculo-pedal, fazia com que, a capacidade de analisar periféricamente o contexto para tomar a melhor decisão, fosse reduzida. Os alunos tinham a necessidade de centralizar a sua atenção no objeto móbil de jogo, resultando numa análise

deficitária do contexto. Ainda ao nível do Futebol, verificámos maiores dificuldades nas raparigas, bem como, maiores índices de desmotivação. Em todas as modalidades, que compõem o programa curricular dos JDC-I, a generalidade dos alunos, não tinha conhecimento das regras de jogo e o individualismo dos mais dotados era exacerbado. Em relação à Ginástica e ao Atletismo, o nível de aprendizagem da turma, situava-se entre o introdutório e o elementar. Denotámos várias fragilidades: (i) falta de flexibilidade, força e velocidade; (ii) dificuldades de coordenação e agilidade; (iii) receio e/ou incapacidade de realizar alguns elementos gímnicos; e (iv) desconhecimento de muitos dos conteúdos de ensino na matéria de ensino de Atletismo. No Voleibol, a maior parte dos alunos situava-se entre o nível introdutório e o nível elementar. Em termos das fragilidades, verificámos: (i) dificuldades na ocupação racional do terreno de jogo; (ii) fraca relação com o objeto móbil de jogo, e por consequência, dificuldades na realização das ações tático-técnicas (principalmente o remate e a manchete); (iii) na sequência do ponto anterior, dificuldade de contextualizar as ações tático-técnicas, em contexto de jogo. Por fim, em relação às Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), verificámos que praticamente toda a turma encontrava-se no nível introdutório. Os alunos evidenciavam: (i) dificuldades de expressão, timidez e criatividade; (ii) desconhecimento de elementos técnicos elementares da Dança; e (iii) fraca relação música-movimento, fruto da reduzida consciencialização rítmica. Em relação ao domínio sócio-afetivo, as principais fragilidades da turma intervencionada, discutidas em reunião do CT, prendiam-se com a falta de responsabilidade para os trabalhos propostos a longo prazo e o respeito pela diferença de opinião. Por outro lado, era uma turma, na sua generalidade, bastante proativa nas tarefas propostas em contexto de aula, isto é, que não se estendessem para além dos tempos letivos.

Em relação aos recursos disponíveis para a gestão do processo de E-A, centraremos a nossa análise em três dimensões: (i) recursos temporais; (ii) recursos espaciais; e (iii) recursos materiais. A conceção dos horários é um requisito de garantia da qualidade da EF que não pode

ser negligenciado, sob o risco de limitar o progresso dos alunos ao nível das possibilidades de desenvolvimento da AptF e do efeito da EF sobre a saúde (ME, 2001). Neste sentido, o horário atribuído inicialmente à turma do 7.º ano teria de sofrer alterações. Vários fatores iam ao encontro desta necessidade. O horário contemplava a lecionação das aulas em dias consecutivos, o que diverge das diretrizes previstas pelo PNEF. Problematizando ainda mais a situação, através da atividade da Caracterização da Turma, verificámos que larga maioria dos alunos (n=15), tinha nas aulas de EF o seu único momento semanal de prática regular de atividade física (AF). Com o horário inicial, os recursos espaciais, seriam limitativos. Tanto nos blocos de 90 minutos, como nos blocos de 45 minutos, pois dividiríamos a instalação desportiva com uma outra turma. Este aspeto poderia até ser benéfico para os alunos, se de uma turma do mesmo ano de escolaridade se tratasse, ou uma turma com características de desenvolvimento similares. Nestes contextos diferenciados é possível criar, um ambiente de formação recíproca, conjugando sinergias e estratégias de ensino (ME, 2001). Contudo, nem de uma turma do mesmo ano de escolaridade se tratava, nem tão pouco, os seus alunos, apresentavam características de desenvolvimento similares. Por fim, de acordo com a matéria de ensino prevista para lecionação no 1.º período do ano letivo (os JDC-I) e a metodologia utilizada para a sua abordagem, à qual se juntaria, a investigação a realizar no nosso EP, não termos a possibilidade de utilizar o polidesportivo na sua totalidade, pelo menos no bloco de 90 minutos, hipotecaria a nossa intervenção.

A solução encontrada, ainda que melhorasse o panorama existente, trouxe consigo outros problemas. As aulas de 90 minutos, passaram a realizar-se às segundas-feiras no primeiro tempo letivo da manhã. Este aspeto tornou-se num verdadeiro desafio, no que toca à pontualidade dos alunos. Em termos regulamentares, os alunos, tinham direito a uma tolerância de 10 minutos, no primeiro tempo letivo, da manhã e da tarde. Contudo, esta tolerância, também em termos regulamentares, era considerada de *título excepcional* pelo que procurámos valorizar

os alunos que cumpriam com o horário estabelecido para a aula, sabendo de antemão (através da Caracterização da Turma), que o trajeto de casa à escola e o meio de transporte utilizado, por larga maioria dos alunos, não apresentava limitações. As aulas de quinta-feira trouxeram também, alguns problemas. Os alunos tinham de se deslocar de uma sala de aula até à instalação desportiva em questão, pelo que, em alguns casos, já se perdiam cerca de 5 minutos. A mudança de horário, principalmente a passagem da aula de 90 minutos, para o primeiro tempo letivo da manhã, trouxe consigo implicações associadas aos recursos espaciais. Todas as vezes, que se verificassem condições atmosféricas adversas sobre a madrugada que antecedia a aula, o polidesportivo ficava impróprio para a prática desportiva. Se a aula se realizasse no(s) bloco(s) letivo(s) seguinte(s) era possível contornar este fator, pois constatámos que haveria tempo suficiente para a secagem do piso.

A elaboração dos horários, tempos letivos, constituição das turmas e ocupação dos espaços, são variáveis de gestão da autonomia da escola (ME, 2001). Parece-nos capital, que os órgãos de gestão de topo das escolas, compreendam, que a EF, pelo conjunto de particularidades que se lhe associam, tornam-lhe singular das demais. Irremediavelmente, uma dessas particularidades prende-se justamente com a singularidade da nossa “sala de aula”. Neste sentido, parece-nos evidente, que a distribuição dos horários das diferentes turmas, deveria ser alvo de uma maior consideração, sendo inclusive, a alocação da EF, um aspeto primário da sua configuração. Porém, em toda a instância, o nosso planeamento contemplava sempre uma alternativa, que fundamentalmente passava pelo trabalho orientado em sala de aula, onde procurávamos reforçar alguns aspetos de cariz mais teórico e inerentes aos conteúdos de ensino que estávamos a desenvolver na UD. Uma das estratégias de ensino passou pela utilização do *Kahoot*. O *Kahoot* é uma plataforma digital de E-A, de livre acesso, que procura estimular a aprendizagem dos alunos através de quizzes. A grande vantagem deste *site* (ou aplicativo) é permitir ao professor, construir os seus próprios quizzes, configurando o

número e conteúdo das perguntas, as hipóteses de resposta, e o tempo para responder a cada uma delas. Existe ainda a possibilidade, de o professor, utilizar vídeos ou fotografias, dentro de cada pergunta, solicitando assim, ao aluno, outros mecanismos de compreensão, interpretação e inclusive de transfere mais significativo para prática (p.e., Salto em Comprimento no Atletismo). Quer isto dizer, que, o professor pode personalizar a sua intervenção pedagógica. A realização dos quizzes, é feita sempre em contexto de competição, podendo ocorrer em equipa ou individualmente. Tendo em consideração os fatores supramencionados, parece-nos que o aluno, pode ser construtor das suas próprias aprendizagens, sendo-lhe solicitado que analise os indicadores do contexto (i.e., a pergunta em si) e tome decisões (i.e., responder, sendo que, esta resposta, pode ser sob *stress* ou não, dependendo do *tempo* que o professor configure ou não, para aquela questão). Outras competências como o *fair play*, o trabalho colaborativo ou a autonomia, são estimuladas. Importa ainda frisar, que no final de cada pergunta, é possível verificar o(s) elemento(s) que falharam a questão. A identidade do(s) aluno(s), só será conhecida, se o professor assim o estipular. No nosso entender, a identificação do aluno ou equipa, poderá ser uma forma de estimular competências como a solidariedade, o respeito pela diversidade de opiniões, o desenvolvimento das relações interpessoais, ou simplesmente, a compressão do erro, como um elemento fundamental do processo de E-A. De qualquer um dos modos, este fator, será sempre um mecanismo, para que o professor possa averiguar o que o aluno já assimilou e rever o que ainda necessita assimilar. Corroboramos a perspetiva de Aveiro, Nóbrega, Nóbrega e Alves (2018), ao afirmarem que a utilização dos meios audiovisuais nas aulas de EF, podem desenvolver competências essenciais, aumentar a motivação e o interesse dos alunos. Da nossa experiência pedagógica, a utilização desta estratégia de ensino, convergiu positivamente, com esta perspetiva.

Em relação aos recursos materiais disponíveis para a concretização das diferentes UD's, estes apresentavam-se em número e estado razoável. Porém, no sentido de dar resposta às necessidades dos nossos alunos, em algumas UD's, tivemos a necessidade de adaptar e/ou construir materiais didáticos específicos. Algumas destas situações tiveram aplicabilidade prática no desenvolvimento da AptF e nos conteúdos de ensino do Atletismo. Ao nível da AptF, esta situação teve particular relevância, durante a UD politemática de Ginástica e Atletismo. Por exemplo, para o desenvolvimento da força dos membros inferiores, adaptámos a “cabeça” do plinto ou até mesmo, o banco sueco. Paralelamente, muitas vezes, utilizámos cordas, criando pequenos circuitos técnico-físicos de coordenação, agilidade e resistência aeróbia. No que diz respeito ao Atletismo, para a abordagem do salto em altura, adaptámos um tubo de *pvc* e dois estadiómetros metálicos.

Como nota final, a este nível a PL, foi realmente um desafio marcante do nosso EP. Corroborando a perspectiva de Metzler (2017), a melhor estratégia que pudemos adotar, foi adaptar-se o melhor possível ao contexto que tínhamos à nossa disposição, procurando potencializar as suas possibilidades educativas, ao máximo. Consideramos inclusive, que as dificuldades inerentes, que nos levaram por vezes ao limite, significaram maiores e importantes níveis de transformação. A capacidade de adaptação e a criatividade, aqui despoletada, com certeza catapultará a nossa tomada de decisão, para níveis de eficiência superiores, em outros contextos educativos futuros.

Por fim, importa frisar, que ao longo deste capítulo e sempre que considerámos pertinente, apresentaremos algumas *considerações chave*, como forma de sintetizar os assuntos analisados no subcapítulo em questão. Com efeito, iniciaremos este exercício em relação à análise do contexto.

Considerações chave da Análise do Contexto

- ✓ Experiência pedagógica no ensino dos JDC-I;
- ✓ Desenvolvimento dos *skills* de investigação no ensino dos JDC-I;
- ✓ Referenciais conceituais e didático-metodológicos adquiridos na Licenciatura em EF e Desporto e no 1.º ano do MEEFEBS da UMa, capazes de dar resposta a situações novas e não totalmente familiares, ao longo da gestão do processo de E-A;
- ✓ Motivação intrínseca do professor estagiário para o ensino da EF;
- ✓ Trabalho de equipa do NE;
- ✓ Capacidade dos professores estagiários, potencializarem ao máximo, os recursos disponíveis;
- ✓ Níveis de AptF muito reduzidos no seio da turma;
- ✓ Níveis psicomotores e cognitivos iniciais, muito reduzidos, nas diferentes matérias de ensino abordadas;
- ✓ Na sequência do anterior, turma algo heterogénea;
- ✓ Falta de responsabilidade e capacidade de aceitar a diferença de opinião;
- ✓ Alunos proativos para as tarefas propostas, ao longo do processo de E-A;
- ✓ Conceção deficitária do horário inicial de EF da turma, divergindo das diretrizes propostas pelo PNEF;
- ✓ Problemas resultantes da nova configuração do horário de EF da turma, ao nível dos recursos espaciais;
- ✓ Ausência de infraestruturas capazes de suportar a lecionação de aulas práticas em dias que se verificassem condições atmosféricas adversas;
- ✓ Recursos materiais em número e estado razoável;
- ✓ Criatividade na readaptação de materiais didáticos com intuito de ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento, dos nossos alunos.

4.3.2. Objetivos Gerais de Aprendizagem e Aplicação dos Conteúdos de Ensino

4.3.2.1. Objetivos Gerais de Aprendizagem

A escola enquanto veículo promotor de aprendizagens deverá procurar reconfigurar-se às exigências do contexto atual (ME, 2017). A resposta a esse desafio poderá ser tanto maior, mais sustentada e rentável, se entendermos que a definição de objetivos gerais de aprendizagem é parte crucial de um bom processo de E-A (Metzler, 2017). Tornou-se evidente, a importância de estabelecermos os objetivos gerais de aprendizagem para as diferentes UD's. Estes encontram-se claramente definidos pelo PNEF (ME, 2001):

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

- ✓ Compreender os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.

4.3.2.2. Aplicação dos Conteúdos de Ensino

A seleção dos conteúdos de ensino a lecionar é uma etapa basilar para a concretização de qualquer UD. A forma como o professor estabelece a lógica de progressão dos mesmos, poderá ser igualmente decisiva para um bom processo de E-A (Metzler, 2017). A nossa seleção dos conteúdos de ensino nas diferentes matérias de ensino comportou um equilíbrio entre a AI, a AFo e as competências por área em cada matéria de ensino. O quadro 1 estabelece os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino contemplados ao longo da nossa PL.

Os conteúdos de ensino sócio-afetivos foram transversais às diferentes UD's. Para os quais, adotamos os macro parâmetros definidos pela EBDEBC: (i) responsabilidade; (ii) autonomia; (iii) intervenção; e (iv) sociabilidade. A título de exemplo, podemos destacar, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas ao nível dos JDC-I e que permitiram uma não indissociação dos diferentes domínios de aprendizagem da EF (ME, 2001). Com a utilização do MEC, os alunos tiveram, por exemplo de: (i) aplicar regras de participação, combinadas na turma; (ii) agir com cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor; (iii) cooperar na preparação e organização dos materiais; (iv) cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo; (v) desenvolver o espírito de iniciativa; e (vi) criar mecanismos de resiliência.

Os conteúdos de ensino do domínio cognitivo foram estimulados de diferentes formas. O grupo/disciplina de EF propunha a utilização de testes escritos, fichas de trabalho, questionários, relatórios e trabalhos. Ao longo da PL, procurámos diversificar estes mecanismos. Entendemos que uma utilização única, de um destes instrumentos, diminuiria as possibilidades de aprendizagem dos nossos alunos. A este nível, o *questionamento* foi uma

estratégia de ensino amplamente utilizada ao longo da PL. Através deste mecanismo, o professor pode verificar em que estado se encontram os alunos em relação aos objetivos pedagógicos, principalmente, os de carácter cognitivo e sócio-afetivo (Metzler, 2017; Rosado & Mesquita, 2011). Paralelamente, o aluno é colocado no centro do processo pedagógico, estimulando-se o seu raciocínio sobre as respostas que melhor podem fazer face ao problema apresentado, ao invés de fazer-se com que este adote, uma postura meramente reprodutiva (Mesquita, 2005a).

Para a seleção e aplicação dos conteúdos de ensino do domínio psicomotor, a AI e AFo foram mecanismos determinantes. Nem sempre a AI corresponde ao estágio de desenvolvimento do aluno para o início de uma determinada UD. Com efeito, o trabalho de “confirmação” que se vai realizando ao longo do processo de E-A através da AFo, representa um apoio pedagógico sistémico, que permitirá ao professor ajustar-se às necessidades de aprendizagem do aluno (Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014). Os ME adotados e estratégias utilizadas, permitiram-nos também, a plasticidade e flexibilidade necessárias para a (re)estruturação dos conteúdos de ensino, em função das necessidades dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento da AptF, o PNEF é claro no que concerne ao desenvolvimento destes conteúdos de ensino. O treino das capacidades condicionais, deve ser considerado em todas as aulas, independentemente da matéria de ensino prevista (ME, 2001). Para além do desempenho de qualquer atividade motora, solicitar a força, a resistência muscular e a flexibilidade, um bom nível de AptF poderá promover alterações na composição corporal, resultando numa menor suscetibilidade às doenças, à melhoria do autoconceito, da qualidade de vida, do bem-estar e, portanto, da saúde do aluno [American College of Sports Medicine (ACSM), 2018; Gouveia, Gouveia & Freitas, 2014; ME, 2001; Mendonça, Mendes, Carvalho & Rodrigues, 2018]. Durante a nossa PL, estes conteúdos de ensino foram desenvolvidos durante 10 a 15 minutos, geralmente na parte inicial da aula, quer através dos

DC, quer através do treino intervalado de alta intensidade (HIIT). Numa primeira fase, utilizámos conteúdos de base dos DC. Numa segunda fase o HIIT.

Os DC, na sua génese, se utilizados com uma intencionalidade, constituem um meio diferenciado e refinado, para o desenvolvimento e transformação dos alunos. Através das mais variadas situações de aprendizagem, potenciam a aquisição de capacidades e competências transferíveis para o seu quotidiano. Entre as quais, a montagem de estratégias, a tomada de decisão, o conhecimento dos limites do “Eu” (i.e., do sujeito enquanto ser individual) e a capacidade de adaptação, em situações críticas (Almada et al., 2008), respeito pelo outro, autoconfiança e controlo da violência e dos conflitos. O desenvolvimento deste conjunto de capacidades e competências, pode assim contribuir para formar jovens mais capazes e produtivos para a sociedade (Vieira, Fernando, Apolinário & Lopes, 2014). A utilização do DC para o desenvolvimento da AptF, compreendeu, concretamente, situações práticas de aplicação lúdico-competitiva, os *jogos de combate*, uma vez que, a área lúdica dos mesmos, faz juz à situação de *jogo dual* dos DC. Os alunos são integrados numa dinâmica afetiva, intelectual e volitiva (Figueiredo, 1998) através do conceito de parceiro em processo evolutivo (i.e., em situação de oposição, 1x1) (Almada et al., 2008), num espaço limitado por determinadas dimensões e conteúdos como as regras (Figueiredo, 1998). Para além dos *jogos de desequilíbrio* e dos *jogos de apreensão*, utilizamos, principalmente, os *jogos dos toques*. Os *jogos dos toques* para além de implicarem um conjunto de destrezas motoras gerais e específicas, solicitam o desenvolvimento das capacidades condicionais como a resistência geral, a velocidade de reação complexa, e a força rápida e resistente. Paralelamente, permitem estimular a estrutura mental do aluno, ao nível da atenção e concentração, bem como, a introdução simplificada do raciocínio tático-estratégico (Figueiredo, 1998). Sob o ponto de vista da organização didática, esta estratégia de ensino é bastante rentável, dado que, permite uma polivalência dos espaços a utilizar (Lopes, 2018). A utilização dos DC enquanto meio de

desenvolvimento da AptF dos alunos, resultou também do trabalho desenvolvido ao longo da Didática dos DC no 1.º ano do MEEFEBS, tendo expressão no Seminário *Desporto e Ciência* 2018, através da apresentação de um *poster* com a temática “*Os desportos de combate nas aulas de Educação Física: Competir para evoluir*”. A compreensão de variáveis didáticas basilares dos DC (ver quadro 1), também nas aulas de Didática dos DC, foi preponderante para um melhor planeamento, avaliação e controlo desta estratégia de ensino.

Quadro 1 - Variáveis didáticas dos DC (Fonte: Lopes, 2018).

Força útil vs. Força' útil	Componentes da Força:	Jogos/ Competição	Trabalhos não presenciais
Força vs. Força'			
Movimentos redondos			
Colocar em desequilíbrio			
Retirar o ponto de aplicação			
Relação centro de massa/ base de apoio			

O HIIT é caracterizado pela realização de ciclos de exercício, curtos e relativamente intensos, separados por períodos de descanso ou exercícios de baixa intensidade (Gillen & Gibala, 2014; Roy, 2013). Para além de ser associar positivamente com o desenvolvimento das capacidades condicionais, o HIIT poderá promover melhorias na saúde dos alunos, das quais se evidenciam, a melhoria da pressão arterial, a diminuição de fatores de risco associados à diabetes (i.e., tolerância à glicose e sensibilidade à insulina), melhoria da saúde cardiovascular e diminuição da massa corporal (Roy, 2013). Esta estratégia de ensino foi aplicada ao longo do 2.º período, compreendendo a realização de exercícios calisténicos, entre 10 a 15 minutos de aula, após uma mobilização geral. Em cada estação os alunos trabalhavam determinado grupo muscular e/ou capacidade condicional. A relação entre a carga de treino e a recuperação é um dos fatores chave neste protocolo de exercício (Roy, 2013). O mais comum, é o rácio 1:1, ou seja, se o aluno realiza o exercício por 1 minuto, descansará também, 1 minuto. Porém, este fator pode e deve ser adaptado pelo professor, à sua realidade pedagógica. No nosso caso, numa

fase inicial do processo, os tempos de recuperação tiveram de ser maiores em relação aos tempos de exercício. Ao longo do processo de E-A, resultado das adaptações crónicas preconizadas pelo efeito de treino, criámos estímulos mais desafiantes, com o intuito de preconizar novas transformações nos nossos alunos. Os protocolos de exercício com base no HIIT, podem ser facilmente ajustados aos níveis de aptidão do aluno, não existindo também a necessidade de usar ou adquirir materiais específicos para a sua utilização. Estes pressupostos, fazem desta estratégia de ensino, uma forma eficiente e rentável, de desenvolvermos a AptF dos alunos nas aulas de EF.

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das diferentes matérias de ensino lecionadas.

Matéria de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos de Ensino
JDC-I	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar com e correção as ações tático-técnicas, de acordo com o contexto; ✓ Percecionar a influência da dicotomia cooperação vs. oposição; ✓ Conhecer e aplicar as regras tanto na função de jogador, como de árbitro. 	<p>Problemas táticos dos JDC-I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Processo Ofensivo: (i) manutenção da posse de bola; (ii) penetrar na defesa e atacar o alvo; (iii) transição defesa-ataque; ✓ Processo Defensivo: (i) defesa do espaço; (ii) defesa do alvo; (iii) recuperar a posse de bola. <p>Ações de tático-técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofensivas: passe, receção, finta, drible e remate; ✓ Defensivas: desarme e interceção. <p>Ações de suporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofensivas: desmarcação, mobilidade, cobertura ofensiva e ocupação racional do espaço; ✓ Defensivas: contenção, cobertura defensiva e ocupação racional dos espaço.
Jogos Tradicionais Populares (JTP)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Praticar e conhecer jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o contexto sócio histórico da prática dos JTP característicos da RAM; ✓ Cooperar com os colegas na prática dos JTP, de acordo com as regras e padrões característicos dos jogos.
Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compor, realizar e analisar os elementos de solo e aparelhos da ginástica, percebendo as componentes critério e inclui-los numa sequência final. 	<p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rolamento à frente, rolamento à retaguarda, avião, apoio facial invertido, espargata, ponte e ajudas. <p>Ginástica de Aparelhos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salto de extensão, salto engrupado, salto de carpa de pernas afastadas e ajudas.
Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar e analisar as corridas, saltos e lançamentos tendo em conta componentes critério. 	<p>Corridas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Corridas de velocidade; ✓ Corridas de estafetas; <p>Saltos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Salto em comprimento; ✓ Salto em altura (técnica de tesoura). <p>Lançamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lançamento do peso.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar com e correção as ações tático-técnicas, de acordo com o contexto; ✓ Percecionar a influência da dicotomia cooperação vs. oposição; ✓ Conhecer e aplicar as regras tanto na função de jogador, como de árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento das ações tático-técnicas de passe, receção, serviço e remate com recurso aos jogos reduzidos e condicionados, <i>smashball</i> e exercícios critério.
Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) (Dança)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança, através de coreografia de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consciencialização rítmica e ligação música/movimento; ✓ Movimentos locomotores e não locomotores; ✓ Exploração do espaço (i.e. diferentes direções, sentidos e níveis).
DC (Introdução)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em atividade de <i>jogo de combate</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão de variáveis base dos DC (i.e., movimentos redondos, colocar em desequilíbrio, retirar o ponto de aplicação, relação centro de massa/base de apoio e componentes da força (direção, sentido, ponto de aplicação e intensidade)); ✓ Saudação em pé (“Ritsu-rei”) e de joelhos (“Za-rei”); ✓ Desenvolvimento da AptF.

Considerações chave da Análise dos Conteúdos

- ✓ Indissociação dos domínios de aprendizagem tendo em conta o carácter transversal dos conteúdos de ensino;
- ✓ Aplicação de diferentes metodologias didático-pedagógicas na abordagem aos conteúdos de ensino, quebrando com a rotina, suscitando o novo, o desafio e a motivação;

- ✓ Utilização da AFo como um apoio pedagógico sistémico no reajuste dos conteúdos de ensino às necessidades dos alunos.

4.3.3. Regras Básicas de Funcionamento da Turma

Para Metzler (2017) as regras básicas de funcionamento da turma permitem a criação de um clima positivo de aprendizagem. Mesquita (2005b), evidencia-nos que quanto mais clara for a definição das regras básicas de funcionamento da turma, melhores e maiores condições estarão reunidas para que o aluno perceba o espaço de autonomia comportamental que lhe é conferido. É importante valorizar as ações positivas dos alunos. Simultaneamente será importante que o professor entenda que os comportamentos desviantes ou inapropriados, na presença de uma fundamentação pedagógica, sejam clarificados ao aluno. Este tipo de comportamentos, incorretos, podem configurar repercussões negativas na sua formação enquanto pessoa (Mesquita, 2005b).

No arranque do ano letivo, considerámos fundamental, definir um conjunto de regras básicas de funcionamento da turma. Estas tinham como grande propósito, balizar determinados comportamentos, para que todos, num processo de E-A mútuo, pudessem intervir adequadamente. O conhecimento e consulta do RI da EBDEBC foi também preponderante, de modo a termos conhecimento dos direitos e deveres, de alunos e professores. As regras gerais de funcionamento da turma, só poderiam ser estabelecidas dentro desta dinâmica, pois viver em sociedade, significa que todos nós temos direitos e deveres a cumprir. Uma mensagem trespassada, aos nossos alunos, ao longo da PL.

Em primeira instância, destacaríamos uma “regra”, que foi, repetidamente estimulada ao longo da PL. Esta partiu da nossa convicção de que o respeito é uma via de dois sentidos. Para ganharmos o respeito, também temos de nos dar ao respeito. Ao longo do processo de E-A, este valor foi repetidamente estimulado e sublinhada a sua importância. Com o decorrer do

processo, constatámos que as intervenções e o respeito pela opinião dos colegas, foi melhorando progressivamente. Outras regras compreenderam as próprias dinâmicas de funcionamento da aula, em momentos prévios à aula, durante a aula, ou após a aula. Estas regras foram estabelecidas, não só, como forma de rentabilizarmos ao máximo o tempo de aprendizagem dos nossos alunos, mas principalmente, na tentativa de lhes repercutirmos valores fundamentais, desenvolvendo as suas competências sociais e pessoais. Entre os quais: (i) o respeito; (ii) a responsabilidade; (iii) a formação cívica; (iv) a integridade; e (v) a exigência/ambição positiva. Assim, as regras básicas de funcionamento da turma abarcaram, entre outras, questões relacionadas com: (i) a pontualidade e assiduidade; (ii) a intervenção adequada; (iii) o apreço o respeito, pela diversidade de perspetivas e opiniões; (iv) a arrumação e preservação dos materiais e espaços; (v) a higiene; (vi) a dedicação, o empenho e o brio no desempenhar das tarefas; (viii) o *fair-play*; e (ix) o desenvolvimento das relações intrapessoais e interpessoais.

Ainda que todas estas regras tenham sido definidas no início da nossa PL, sempre que necessário clarificámos que determinados comportamentos não se adequariam àquela situação (Mesquita, 2005b). Porém, com o intuito de mediar as nossas ações e adaptarmo-nos ao contexto, compreendemos que, muitas vezes, o professor tem de ser capaz de saber relativizar a gravidade dos comportamentos verificados. A intervenção pedagógica, poderá ser tanto maior a este ponto, se a desconsideração por parte do professor perante um comportamento inapropriado, resultar fundamentalmente do entendimento de que este não foi intencional ou não acarreta precedentes (Mesquita, 2005b).

4.3.4. Seleção dos Modelos de Ensino

Um dos desafios do professor na gestão do processo de E-A é o de conseguir preparar, planear e orientar a sua intervenção pedagógica, considerando simultaneamente, as diretrizes

propostas pelo programa e o seu contexto educativo (ME, 2001; Metzler, 2017). Com efeito, o docente de EF tem ao seu dispor várias estratégias didático-pedagógicas, uma das quais, são os ME. Estes por apresentarem um quadro concetual bem estruturado, poderão melhor orientar a sua ação. Após uma análise do nosso contexto, da delimitação dos objetivos de aprendizagem e respetivos conteúdos de ensino, debruçamo-nos em relação aos ME a utilizar, em cada uma das UD's (Metzler, 2017).

Ao longo do 1.º período, abordámos os JDC-I e o JTP. Em relação aos JTP deixaremos a sua discussão para um subcapítulo seguinte, pois foram abordados no âmbito da FCr. Em estreita relação com o nosso contexto, os objetivos da investigação no âmbito do EP e com suporte na evidência científica, optámos por utilizar o MEC para a abordagem aos JDC-I. O estudo do impacto das intervenções pedagógicas baseadas no MEC, é ainda reduzido (Mahedero, Calderón, Arias, Hastie & Guarino, 2015; Mesquita, Farias & Hastie, 2012). Porém, o quadro de resultados já existente, suporta uma participação de sucesso dos alunos nos JDC-I, assumindo, estes, um papel ativo no processo de E-A. Um estudo de intervenção, com a utilização do MEC no ensino dos JDC-I, levado a cabo por Pestana, Quintal, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2018) em alunos do 3.º ciclo, revelou melhorias significativas na performance global dos alunos em jogo, na sua motivação para as aulas de EF e ainda maiores níveis de TEM quando equiparado com outras estratégias de ensino. Concretamente, na performance global em jogo, os resultados alcançados vão ao encontro de outros estudos desenvolvidos em contexto escolar similar (i.e., 2.º e 3.º ciclo), nas matérias de ensino de Voleibol (Mesquita, Farias & Hastie, 2012), Basquetebol (Graça, Ricardo, & Pinto, 2006; Farias, Mesquita & Hastie, 2018; Ricardo, 2005; Ricardo & Graça, 2005), Futebol (Farias, Mesquita & Hastie, 2015; Farias, Mesquita & Hastie, 2018).) e Andebol (Farias, Mesquita & Hastie, 2018).

O MEC é um ME híbrido, que congrega as principais características do MED (Siedentop, 2002) e do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). O MEC absorve como características

do MED (Graça & Mesquita, 2015): (i) o vínculo cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; (ii) a conservação da autenticidade dos jogos com a criação de um contexto desportivo autêntico; (iii) o treino, a competição, *o fair play*, o caráter festivo e equitativo; (iv) a inclusão global de todos os alunos; e (v) o desempenho de vários papéis e funções de apoio à competição desportiva. A ênfase do MED está, portanto, na formação do aluno desportivamente competente, desportivamente culto e desportivamente entusiasta (Graça, Ricardo & Pinto, 2006; Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón, 2011; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011). Em relação ao TGfU, o MEC, abarca: (i) a escolha de formas modificadas de jogo em correspondência com a capacidade de jogo dos alunos; (ii) a confrontação com problemas reais de jogo em situação de jogo; e (iii) a introdução do ensino das habilidades técnicas de forma contextualizada, ou seja, subordinada à compreensão do uso tático no jogo e à tomada de decisão. Os contributos do TGfU vão assim estimular a capacidade de o aluno identificar no jogo, informação ou sinais relevantes que lhe permitem, tomar decisões mais adequadas sobre *o que fazer e como fazer* (Graça, Ricardo & Pinto, 2006; Musch et al., 2002). Durante esta UD, as nossas aulas ganharam um caráter politemático, atentando ao princípio do *transfer*, que assume a transferibilidade de comportamentos entre JDC-I (Bayer, 1994; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013; Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves & Lopes, 2018). Com efeito, os conteúdos de ensino foram organizados segundo os problemas táticos dos jogos de invasão (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013), que surgem em estreita relação com os objetivos e conteúdos de ensino presentes no PNEF. Os problemas táticos, para o processo ofensivo, são: (i) manutenção da posse de bola; (ii) penetrar na defesa e atacar o alvo; e (iii) transição defesa-ataque. Em relação ao processo defensivo, temos: (i) defender o espaço; (ii) defender o alvo; e (iii) conquistar a posse de bola.

No que concerne, à aplicação prática deste MdE, constituímos 3 equipas, heterogéneas no seu seio (estimulando o trabalho colaborativo e o respeito pelo outro e, portanto, as relações

interpessoais) e homogêneas entre si (mantendo a importância da competitividade e a motivação para as aulas). A cada aluno foi atribuído uma função (p.e. capitão, treinador-adjunto, fotógrafo, entre outros) e foram entregues os *dossiês de equipa* (i.e., documento elaborado pelo professor e que permite, aos alunos, autorregular o seu processo de E-A). Os *dossiês de equipa*, comportam importantes informações para os alunos, como as *situações de aprendizagem* e os *planos de treino*, o *regulamento* de todo o campeonato ou o *calendário de atividades* (ver apêndice 3). Com base na nossa experiência pedagógica, podemos afirmar, que o conjunto de tarefas preparatórias a considerar na implementação do MEC (ver quadro 7), exigem do professor um total comprometimento com o processo, para não hipotecar, o potencial educativo do mesmo. Para uma melhor compreensão da aplicação e implementação do MEC, podem ser consultadas mais informações, nos capítulos referente às Ações Científico-Pedagógicas (ver capítulos 7.1 e 7.2).

Para a turma intervencionada foi a primeira experiência dentro deste MdE. No início da *época* verificámos que os alunos apresentavam algumas dificuldades de autonomização nas dinâmicas propostas pelo MdE (auto-organização dos *treinos* e *jornadas*). Porém, a análise sistémica, realizada, dos níveis de aprendizagem dos alunos, de modo a definir-se, a tipologia das situações de aprendizagem a utilizar e o planeamento da componente organizacional previamente (i.e., número e tipo de funções para cada equipa e quantidade e complexidade de tarefas associadas, na dinamização dos treinos e jornadas), deu os seus frutos. Adicionalmente, entendemos que a aprendizagem, não é um conceito, muitas vezes, linear, foi também crucial para que a lógica e potencial formativo deste MdE se mantivesse. As inúmeras questões que os alunos colocavam inicialmente, foram-se desvanecendo ao longo do processo de E-A. A autonomia e a capacidade de tomar decisões, na gestão e auto-organização das suas aprendizagens, foi-se tornando cada vez maior e mais evidente. Os dados recolhidos com recurso à acelerometria, nos dias de *jornadas*, vem, em parte, corroborar este fenómeno. A 1.^a

jornada comportou percentagens de atividade física moderada-a-vigorosa (AFMV), relativamente baixas. Porém, na 2.^a e 3.^a jornadas, os resultados evidenciaram percentagens de APMV superiores a 50,00%. Estes valores vão ao encontro da recomendação da *Association for Physical Education* [APE] (2008) para percentagem de APMV em aulas de EF, que deverá comportar valores de 50,00% ou superiores. Também, os níveis de performance global em jogos dos alunos, foram ao encontro de resultados obtidos nos estudos supramencionados. Registámos uma evolução muito positiva da pré intervenção para a pós intervenção, nas modalidades de Futebol e Basquetebol. Existiu, portanto, um processo adaptativo muito positivo, às dinâmicas impostas pelo MdE, quer no desenvolvimento das competências pessoais, quer no desenvolvimento das competências sociais. A capacidade de lidar com os mecanismos impostos pela competição, a pressão colocada pelos colegas de equipa e adversários, o sancionamento estabelecido pelas regras do campeonato, o desenrolar dos acontecimentos dentro dos treinos e jornadas, foram mecanismos de transformação dos alunos dentro deste processo de E-A, muito interessantes e gratificantes de assistir.

Na primeira metade do 2.º período, abordamos a Ginástica (Solo e Aparelhos). De entre as matérias de ensino presentes no PNEF, a Ginástica, representa uma, das que os alunos apresentam maiores dificuldades. O seu insucesso na escola, está relacionado com a dificuldade que os alunos sentem em executar as tarefas inerentes a esta matéria de ensino (Abreu, Miguel, Oliveira, Gaspar & Gouveia, 2014). A inexistência de pré-requisitos básicos ao nível dos hábitos e habilidades motoras, níveis de AptF reduzidos, os medos, receios e/ou inseguranças, estão no cerne da questão (Abreu et al., 2014; Guerreiro, 2012). As AI da AptF e desta matéria de ensino, configuraram fatores similares, na turma intervencionada.

Araújo (2013) evidencia-nos duas estratégias, que considera básicas para melhorar a Ginástica Escolar: (i) aprender corretamente, os elementos gímnicos; e (ii) salvaguardar a segurança dos praticantes. Partindo dos pressupostos evidenciados, procurámos adotar um

MdE que nos garantisse uma base didático-metodológica, capaz de interligar todos estes fatores. Com efeito, utilizámos, o Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, 1993). Um estudo levado a cabo por Aleixo, Mesquita e Corte-Real (2012) de natureza quasi-experimental, abarcou um grupo experimental, intervencionado através de um MdE híbrido (Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Ensino aos Pares, Modelo de Aprendizagem Cooperativa e a base didático-metodológica do MD) e um grupo de controlo, que realizou atividades de educação desportiva em geral (brincadeiras populares, danças típicas e jogos pré-desportivos coletivos). A amostra foi constituída por 28 e 25 praticantes (grupo experimental e grupo de controlo, respetivamente), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. No grupo experimental os praticantes foram divididos em 3 subgrupos de nível de habilidades distintos. Ambos os grupos participaram em 2 sessões semanais de 60 minutos por um período total de 24 sessões. Os resultados evidenciaram, que apenas o grupo experimental evoluiu significativamente, através da aplicação do MdE híbrido. Os progressos foram extensíveis aos 3 subgrupos e atenuaram-se as diferenças entre subgrupos de níveis de habilidade opostos.

O MD das tarefas apresenta como constructo fundamental o tratamento didático dos conteúdos de ensino através da manipulação da complexidade das situações de aprendizagem. São consideradas as características de cada aluno, as suas experiências anteriores e as suas motivações. A aprendizagem do aluno é favorecida através do confronto com problemas a resolver, mas que a solução e principalmente as condições para sua efetivação, podem estar ao seu alcance (Rink, 1993). A aplicação do MdE compreende três fases (Graça & Mesquita, 2015): (i) *progressão*, onde é definida a dimensão dos conteúdos de ensino (*volume*), o modo como é encadeada a abordagem dos elementos gímnicos (*sequência*), as componentes críticas para cada técnica (*profundidade*) e o que se pretende realçar no momento de instrução, para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem (*ênfase*). Paralelamente, é estabelecido uma relação entre a articulação horizontal (tarefas com dificuldade semelhante) e vertical (tarefas com

dificuldade distinta); (ii) *refinamento*, que consiste no aperfeiçoamento da tarefa através da sua execução e consolidação. Acresce ainda, a observação da performance motora do aluno, pelo professor, nas componentes críticas do elemento gímico [i.e., *feedback* (FB)]; e (iii) *aplicação*, que compreende o objetivo externo da tarefa, criando-se condições para que o aluno seja confrontado com o resultado obtido. Acarreta situações de aprendizagem próximas da tarefa final.

O desenvolvimento dos conteúdos de ensino, ao longo das aulas, foi realizado por estações. Cada estação compreendia uma ou mais situações de aprendizagem. Procurámos que as progressões estabelecidas para as diferentes situações de aprendizagem, não fossem muito extensas, de modo a não fragmentar, em demasiada, o conteúdo de ensino e por consequência retirar-lhe sentido de aplicação (Mesquita, 1997). A revisão realizada ao *Manual de Ajudas de Ginástica* (Araújo, 2013), foi preponderante para a construção das situações de aprendizagem. Cada estação era sempre composta por 5 a 6 alunos. Nas estações com elementos gímicos mais complexos, ou ficávamos nessa estação, ou a ajuda compreendia pelo menos 2 alunos. Geralmente, era contemplada apenas 1 estação por aula, com elemento(s) gímico(s) mais complexo(s). A estação onde ficávamos, permitia uma visão alargada de toda a sala e turma. Prontamente poderíamos intervir, em ações, ditas críticas e/ou melhorar a aprendizagem dos nossos alunos através do *refinamento* (i.e., FB). Sendo a personalização do processo de E-A, um constructo fundamental, aos alunos mais proficientes, fomos-lhes conferindo uma maior autonomia ao longo do processo. Sempre que se justificasse, retiramos-lhes as ajudas e/ou (re)construímos situações de aprendizagem mais complexas. Os momentos de *aplicação* propostos pelo MD, permitiram-nos uma AFo mais personalizada. Paralelamente, por tratarem-se de momentos competitivos, suscitaram grande motivação junto dos alunos. Ao longo da UD, constatámos evoluções bastante significativas na turma. Um caso concreto, compreendeu um aluno que no início da UD não conseguia realizar os elementos mais básicos (p.e., rolamentos

e avião). Este mesmo aluno, concluiu a UD, realizando esses mesmo elementos, como outros de complexidade superior (p.e, apoio facial invertido).

Nota ainda, para um pequeno estudo de caracterização, realizado na Ginástica de Solo. Com recurso à acelerometria, procurámos quantificar, em termos de AFMV, o impacto de uma aula em que os alunos desenvolveram os conteúdos de ensino por estações e uma aula em que trabalham aos pares. A aula aos pares, configurou uma média de 30,00% de AFMV. Por seu turno, na aula por estações registámos valores na ordem dos 53,00%. Estes últimos, tal como já supramencionados, vão ao encontro das recomendações da APE (2008). Ainda que, a monitorização dos níveis de AF dos alunos não tenha sido realizada ao longo da UD, podemos equacionar, que estes resultados são um bom indicador das nossas aulas, pois adotamos uma organização similar, ao longo do processo (i.e., por estações).

A abordagem do Atletismo, aconteceu em paralelo com a Ginástica e com o Voleibol. Foram abordadas as três disciplinas que o compõem (Saltos, Corridas e Lançamentos), em consonância com os objetivos programáticos e as necessidades da turma intervencionada. Para potencializar os recursos disponíveis (i.e., os materiais e espaciais), os Saltos, foram abordados em simultâneo com a Ginástica e as Corridas e Lançamentos, com o Voleibol. O nosso quadro concetual assentou no modelo de ensino das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos (Almada et al., 2008), e na adaptação da base didático-metodológica do *Atletismo Jogado*. Segundo Lopes, Vicente, Prudente, Simões e Fernando. (2016), os modelos de análise das atividades desportivas e demais instrumentos propostos por Almada et al. (2008), assumem-se como “cábulas” que permitem ao professor: (i) saber o que é importante; (ii) saber como atuar e para onde olhar; e (iii) personalizar o ensino. O *Atletismo Jogado* é uma “nova” alternativa de abordagem do Atletismo em contexto escolar. Assenta numa metodologia lúdica e integradora, de elevado valor pedagógico (Gouveia, 2016). Pode ser realizado em qualquer espaço (i.e., pista, ginásio ou polidesportivo) e procura ser instrutivo,

prático e atrativo (Gozzoli, Locatelli, Massin, & Wangemann, 2002). Por compreender, a constituição de equipas, os resultados obtidos em cada uma das situações de aprendizagem, são produto do contributo de todos os alunos e não apenas dos mais proficientes (Silva, Simões, Silva, Nóbrega & Lopes, 2016). Existe, portanto, uma promoção da auto estima do aluno, através das dinâmicas de grupo participativas e da valorização das interações positivas (Gouveia, 2016). Silva et al. (2016) evidenciam-nos a necessidade de mais estudos ao nível do Atletismo Escolar. Porém, um estudo levado cabo por estes autores, em contexto escolar, com uma amostra de 51 alunos (idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos), assente na adaptação de situações de aprendizagem do *Atletismo Jogado* e no quadro concetual dos modelos de análise das atividades desportivas e demais instrumentos recomendados por Almada et al. (2008), evidenciou boas indicações no cumprimento dos objetivos colocados para o estudo (i.e., rentabilizar o espaço de aula, os materiais didáticos e a apuração dos resultados; proporcionar experiências diversificadas aos alunos com diferentes adversários e situações; colocar o maior número de alunos conjuntamente em atividade e aumentar a motivação dos alunos para o Atletismo) e em concreto nos elementos do género feminino e/ou indivíduos com 17 ou mais idade.

O Atletismo foi abordado em dois momentos durante a nossa PL. Por um lado, em simultâneo com a Ginástica, configurando, uma estação dedicada aos Saltos (Altura e Comprimento). Por outro lado, em paralelo com o Voleibol, compreendendo períodos de aula, entre 15 a 20 minutos, dedicados às Corridas e Lançamentos. As situações de aprendizagem, procuraram uma simplificação das variáveis em jogo, de modo a ajustá-las ao conhecimento dos “limites do eu” (i.e., dos nossos alunos) (Almada et al., 2008). Estas situações passaram por estimular a compreensão dos alunos, para as componentes críticas dentro dos conteúdos de ensino a abordar, mas não o fazendo de forma exacerbada (Rolim & Colaço, 2002). Nos Saltos, os alunos foram estimulados a compreender fenómenos, como, o seu melhor pé de chamada, a

distância ótima para a corrida de balanço ou a velocidade e o ângulo de saída do centro de massa no final da chamada. Ao nível dos Lançamentos, incitamos diferentes objetos, posicionamentos dos segmentos corporais, alturas e ângulos de saída. Nas Corridas, principalmente, diferentes posições de partida e a participação simultânea (i.e., Corridas de Estafetas, com a utilização de diferentes técnicas de passagem do testemunho). Tendo em consideração a perspectiva de Lopes et al. (2016), em algumas aulas, criaram-se ainda, quadros competitivos com o registo de resultados para fazer análises comparativas e estabelecer tendências que ajudassem à compreensão dos comportamentos e limites de cada um dos nossos alunos. Estes mecanismos, conferem autonomia aos alunos, colocando-os no centro do processo pedagógico. Existe, a verificação das suas aprendizagens, estimulando a sua compreensão sobre o que já evoluíram e o que ainda têm para evoluir (Silva et al., 2016).

Na segunda metade do 2.º Período, para a abordagem dos conteúdos de ensino do Voleibol, utilizámos o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Já supramencionado, este MdE comporta três indicadores significativos para a aprendizagem dos alunos: (i) os processos cognitivos de perceção; (ii) a tomada de decisão; e (iii) a compreensão do jogo. Inerente ao quadro concetual deste MdE, utilizou-se ainda, o *Smashball*. Este jogo, organizado em quatro níveis de complexidade progressiva, conjuga as ações de agarrar, lançar, passar ou bater a bola. Favorece a continuidade das ações, os deslocamentos, a tomada de decisão e estimula execuções técnicas mais complexas como, por exemplo, o remate (Nunes, 2016).

Alguns estudos apontam para o impacto da utilização do TGfU no ensino do Voleibol. Os resultados evidenciam melhorias ao nível da compreensão tática do jogo (Bohler, 2009; Broek, Boen & Claessens, 2011; Harrison, Blakemore & Richards, 2004; Moura, Monteiro & Batista, 2018), da tomada de decisão (Bohler, 2009), nas ações tático-técnicas (Harrison, Blakemore & Richards, 2004) e na performance global em jogo (Bohler, 2009; Harrison, Blakemore & Richards, 2004; Moura, Monteiro & Batista, 2018). Segundo Silva, Rodrigues,

Nóbrega, Nunes, Gouveia e Alves (2018), os estudos sobre a eficácia do *Smashball* em contexto escolar, são ainda escassos. Os autores constataram, num estudo de intervenção em duas turmas do 3.º ciclo, não existir impacto significativo desta ferramenta didático-pedagógica na aprendizagem do jogo de Voleibol. Porém, numa análise intra-individual, verificaram, em termos médios, que 40% dos alunos apresentaram melhorias ao nível das ações táticas-técnicas, na tomada de decisão e no ajustamento em situação de jogo formal 4x4.

A metodologia utilizada, permitiu-nos ajustar a complexidade das situações do jogo às necessidades dos nossos alunos. Verificámos menores interrupções no jogo, maiores intervenções na bola por aluno e ações tático-técnicas mais contextualizadas (i.e., melhores tomadas de decisão e entendimento tático-estratégico do jogo). Dentro da nossa realidade pedagógica, acreditamos, que alguns condicionamentos nas situações de aprendizagem, utilizando literatura de referência (Gonçalves, 2009) e inerentes ao ME utilizado, contribuíram favoravelmente para estes resultados: (i) a redução do número de efetivos (i.e., jogos de 1x1, 2x2, 3x3 e 4x4, máximo) e do espaço de jogo; (ii) a readaptação da altura da rede; (iii) a inserção a determinada fase do processo, da obrigatoriedade de jogar a 3 toques; e (iv) a constituição das equipas, por níveis de proficiência psicomotora. A utilização do *Smashball*, ficou-se pelo nível II. Porém, foi evidente a motivação dos alunos para a sua prática. Ao serviço do mesmo, constatámos o desenvolvimento de algumas das ações tático-técnicas, como o remate e o serviço.

Ao longo destas duas UD's, utilizámos também, alguns referenciais da *Aprendizagem Cooperativa* (“*Cooperative Learning*”). A *Aprendizagem Cooperativa* é um modelo de instrução que envolve, ativamente, os alunos no processo de E-A. Estes, são encorajados a construir as suas próprias aprendizagens, partilhando-as com os seus pares, numa ótica de dar e receber (Dyson & Harper, 1997). Cada aluno contribui no seio do grupo, para alcançar o objetivo de aprendizagem estipulado, sendo igualmente responsável pelas suas colaborações

(Grineski, 1993). Com efeito, as dinâmicas implementadas nas nossas aulas, procuraram solicitar a compreensão e a responsabilização, dos alunos, sobre o peso das suas ações, na procura do êxito pessoal e do grupo, na aplicação e organização das situações de aprendizagem, na manutenção do bom clima relacional e no empenho e brio de cumprimento das tarefas propostas. O desenvolvimento destas competências de transformação do Homem, poderão significar uma melhor intervenção dos nossos alunos, na sociedade, enquanto futuros cidadãos ativos, da mesma.

No 3.º período, foram abordadas as ARE, nomeadamente, a Dança. Os indicadores recolhidos através da AI (ver subcapítulo 4.3.1.), evidenciaram-nos, na sua generalidade, um nível de aptidão reduzido e muito pouco à vontade dos alunos para esta matéria de ensino. Ainda que, consideremos que faça parte de uma base de ensino do passado e, portanto, não vá ao encontro da generalidade das finalidades e objetivos de aprendizagem do PNEF, bem como, das exigências do mundo atual, para fazer face às problemáticas encontradas na nossa realidade pedagógica, optámos por utilizar alguns princípios do MID. O MID assenta na promoção e aquisição de competências e conhecimentos básicos que podem ser ensinados progressivamente (Arends, 2008). As situações de aprendizagem, surgem através de um modelo de movimento, habilidade e ou conceito desejado e são organizadas em blocos de tempo segmentados. Ao professor, exige-se o fornecimento de altas taxas de FB prescritivo, aumentando o incentivo, à medida que os alunos conseguem executar determinada tarefa ou habilidade (Metzler, 2017).

Do nosso conhecimento, são ainda escassos, os estudos que quantificam o impacto de determinado MdE no ensino da Dança em contexto escolar. Todavia, um estudo de intervenção, foi levado a cabo por Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro e del Villar (2015), comparando a utilização de dois MdE. O MID e o Modelo de Questionamento Criativo. A amostra foi constituída por duas turmas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos,

num total de 47 alunos. Os conteúdos de ensino foram similares em ambas as turmas e estavam assentes em elementos técnicos de base da Dança. Os resultados evidenciaram uma maior assimilação dos conteúdos de ensino através do MID e uma melhor auto percepção das competências pessoais dos alunos, reforçando os sentimentos positivos em relação à Dança. Por contraste, o Modelo de Questionamento Criativo, gerou maiores sentimentos de auto percepção negativa. O facto de os alunos terem que criar um conjunto de passos por si sós, desencadeou fenómenos inibitórios, pela pressão dos pares. Os autores sugerem, que numa fase inicial de um processo de E-A, ao nível da Dança, os alunos devam ser mais “executores”, sendo introduzidas, gradualmente, situações de aprendizagem que contemplem um papel mais ativo dos alunos.

Numa etapa inicial, fruto das problemáticas evidenciadas, tivemos de assumir, parte central do processo de E-A. Procurámos dotar os nossos alunos de elementos técnicos de base da Dança (i.e., movimentos locomotores e não locomotores, em pequenas sequências de passos, saltos e voltas), estimulando a sua criatividade, apreensão e compreensão rítmica, com o intuito, de construir uma coreografia de grupo final. O PNEF sugere-nos, que os alunos devam conseguir compor, apreciar e executar, com expressividade, sequências de elementos da Dança, através de coreografias quer individuais quer de grupo (ME, 2001). Alguns autores corroboram esta perspetiva, para o ensino da Dança, de modo a despertar os alunos para a criação de formas e sequências de movimento em grupo, em estádios de desenvolvimento posteriores (Correia, Carvalho, Pita, Castro & Rodrigues, 2018). Neste sentido, ao longo da UD utilizámos algumas das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas na Didática da Dança no 1.º ano do MEEFEBS. Estas propostas surgem descritas por Correia et al. (2018) e tiveram expressão no *planeamento* das aulas (i.e., disposição e colocação dos alunos no espaço, a nossa própria movimentação e uma correta seleção musical), nos *recursos* utilizados (i.e., utilização de uma coluna portátil e a projeção de vídeos) e das *estratégias de intervenção* (i.e., introdução dos

conteúdos de ensino de forma progressiva e revisão dos elementos lecionados nas aulas anteriores). Os alunos não deixaram de ter um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Foram incitados a introduzir novos elementos na coreografia final, com base no reportório já aprendido e no processo criativo daí advindo. Importa ainda sublinhar, que para suavizar a barreira que os alunos apresentavam inicialmente, em relação à Dança, principalmente os alunos do género masculino, uma estratégia foi capital. Esta consistiu na apresentação de um vídeo, com um trabalho coreográfico desenvolvido e executado, pelos professores estagiários, no âmbito da Didática da Dança, no 1.º ano do MEEFEBS. A partir deste momento, sentimos um maior à vontade de todos.

Considerações chave da Seleção dos MdE:

- ✓ Adoção de MdE e quadros concetuais, em função da realidade pedagógica das turmas intervencionadas;
- ✓ Seleção de MdE com base na evidência científica;
- ✓ Escolha de MdE, capazes de dar resposta às exigências do PNEF;
- ✓ Opção por MdE, na sua generalidade, em consonância com as aprendizagens construtivistas dos alunos, colocando-os, portanto, no centro do processo pedagógico;
- ✓ Motivação e envolvimento ativo dos alunos, para as aulas de EF;
- ✓ Desenvolvimento das competências sociais e pessoais dos alunos;
- ✓ Evolução do nível de aptidão dos alunos de forma harmoniosa;
- ✓ Monitorização do tempo de AFMV dos alunos, como um critério de qualidade das aulas de EF;

- ✓ Experiências pedagógicas diferenciadas, resultando num aumento das ferramentas didático-pedagógicas, dos professores estagiários;
- ✓ Utilização de aulas politemáticas, em alguns períodos do ano letivo, respeitando as exigências do PNEF e desenvolvendo as funções de ensino dos professores estagiários.

4.3.5. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Num cômputo geral, *avaliar*, é uma problemática ainda muito debatida e discutida, entre os profissionais da área do ensino. Por mais precisos que sejam os dados, a interpretação poderá ser diferente de professor para professor (Metzler, 2017). Ainda que, a avaliação seja uma parte integrante e fundamental para qualquer proposta educativa, este processo, é muitas vezes, encarado como uma simples atribuição de notas (Simões, Fernando & Lopes, 2014). No nosso entender, é importante que este mecanismo seja encarado como um processo de reflexão-crítica (Mesquita, 2005b). O principal objetivo, será que o professor melhore e controle a sua intervenção pedagógica e o nível de aptidão dos seus alunos (Mesquita, 2005b; ME, 2001). Assim, *avaliar*, significará, identificar o que o aluno já assimilou, o que ainda necessita de aprender e quais são as suas dificuldades, conferindo-se assim, racionalidade pedagógica à ação do professor (Graça, 2018; Oliveira, 2009, citado por, Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014; Rink, 1997).

O processo de avaliação na disciplina de EF deve ter por base os objetivos definidos para cada ciclo de estudos e respetivo ano de escolaridade (ME, 2001). Igualmente, deverão ser considerados os critérios de avaliação determinados pelo grupo/disciplina da escola e pelo próprio professor titular da turma (ME, 2001). Paralelamente, o PNEF é explícito no que concerne à não dissociação dos domínios de aprendizagem da EF (i.e. domínio psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo). Ao longo da nossa PL procurámos articular as nossas estratégias de

avaliação, neste sentido. Porém, nem sempre esta tarefa foi fácil, dadas as próprias características da nossa disciplina (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Evidencie-se ainda, que no nosso processo de avaliação tivemos em consideração, três componentes estruturantes que surgem interligadas (Metzler, 2017; Simões, Fernando & Lopes, 2014): (i) os objetivos de aprendizagem dentro de cada matéria de ensino; (ii) o tipo de instrumentos e procedimentos a utilizar; e (iii) os momentos de avaliação.

4.3.5.1. Avaliação Inicial

A AI permite-nos realizar um diagnóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Vai possibilitar ao professor, orientar e organizar o seu trabalho na turma, assumir compromissos coletivos, aferir orientações curriculares, adequar o nível de objetivos e/ou adaptar a composição curricular à escala anual e/ou plurianual (ME, 2001). Inerente à investigação científica a realizar no âmbito do EP, definiu-se que o 1.º período seria dedicado ao ensino dos JDC-I, pelo que, ainda que não tivesse sido possível realizar todos as AIs na reta inicial do EP, a maior parte destas ocorrem ainda no decurso do 1.º período. As restantes decorreram logo no início do 2.º período.

Para cada matéria de ensino, os alunos poderão situar-se em um dos seguintes níveis (ME, 2001): (i) não atinge o nível introdutório; (ii) nível introdutório; (iii) nível elementar; e (iv) nível avançado. Todas as AIs realizadas ao longo da PL, compreenderam um exercício de articulação entre o nível de aptidão dos alunos e os níveis de aprendizagem propostos pelo PNEF. Fruto da nossa inexperiência e da complexidade que o processo de avaliação acarreta, considerámos pertinente complementar as nossas AIs com recurso à observação indireta. Na AI dos JDC-I, os alunos foram colocados numa situação de jogo reduzido, durante 10 minutos, nas modalidades de Futebol (i.e., GR + 5x5 + GR) e Basquetebol (i.e., 5x5). Os JDC-I caracterizam-se por um contexto de enorme imprevisibilidade entre as ações de cooperação e

oposição (Garganta & Gréhaigne, 1999; Garganta, 2006, citados por, Gouveia, Pereira, Jardim & Carvalho, 2014). Os jogadores são várias vezes confrontados com problemas de grande complexidade cuja resolução não tem uma única solução pré-estabelecida (Prudente, 2014). A tomada de decisão dentro de um contexto de jogo singular, é, pois, um fator crucial para o sucesso nos JDC-I. Assim, o ensino do jogo deve privilegiar a componente estratégico-tática e, por conseguinte, a realização contextualizada das ações tático-técnicas (Mesquita, 2014; Gouveia, Gouveia, Marques, Kliegel, Rodrigues, Prudente, Lopes & Ilhe, 2019). Nesta linha de pensamento, utilizou-se o *The Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin, Mitchell & Griffin, 1998). Este compreende a avaliação do aluno em três domínios: (i) *tomada de decisão* (i.e. se as tomadas de decisão do aluno, com bola, são apropriadas ou inapropriadas àquela situação de jogo específica); (ii) *as ações tático-técnicas individuais* (i.e. se a execução motora do aluno, no caso concreto, o passe, a receção e/ou remate/lançamento, é eficiente ou ineficiente para o contexto); e (iii) *as ações tático-técnicas de suporte* (i.e., se o aluno evidencia um ação de suporte, apropriada ou inapropriada, ao portador da bola) (ver anexo 1).

No que concerne à Ginástica, os alunos foram desafiados a executar 6 elementos gímnicos ao nível da Ginástica de Solo (i.e., avião, roda, rolamento à frente, rolamento atrás, apoio facial invertido e ponte) e 3 elementos gímnicos ao nível da Ginástica de Aparelhos (i.e. salto de vela, salto engrupado e salto de carpa de pernas afastadas). Estes elementos surgem por sugestão do Professor Gonçalo Marques, especialista na modalidade. Dada a extensão dos conteúdos de ensino para esta matéria de ensino, contar com a *expertise* de um especialista, tornou-se preponderante. Todavia os elementos gímnicos utilizados na AI dos alunos, fazem parte dos objetivos programáticos do PNEF. Relativamente ao instrumento de observação utilizado (ver apêndice 4), os critérios de avaliação, tiveram por base, as componentes críticas propostas no *Manual de Ajudas* (Araújo, 2013). Os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 5 (i.e., 1 – não realiza (o aluno não realiza o elemento gímnico); 2 – realiza insatisfatoriamente

(o aluno realiza 1 ou 2 critérios corretamente); 3 – realiza satisfatoriamente (o aluno realiza 3 critérios corretamente); 4 – realiza bem (o aluno realiza 4 critérios corretamente); 5 – realiza muito bem (o aluno realiza todos os critérios corretamente)) em cada um dos critérios.

Relativamente ao Atletismo (ver apêndice 5), a cada uma das disciplinas que o compõem está inerente um conjunto de componentes críticas (p.e., nas corridas de velocidade, temos vários parâmetros: (i) partida; (ii) aceleração; (iii) velocidade máxima; e (iv) velocidade de resistência). Porém, dentro de cada parâmetro, existe um vasto leque de componentes críticas para as diferentes disciplinas. Avaliar o nível de aptidão dos alunos, desta forma, seria muito complexo e consumir-nos-ia tempo necessário para a gestão de outros fatores dentro da PL. Como tal, procurámos outros referenciais, e chegámos ao documento orientador do projeto *Mega-Sprinter* [desenvolvido pela Federação Portuguesa de Atletismo (FPA) em parceria com a Direção Geral de Educação/Desporto Escolar]. Simplificadamente, este documento estabelece um conjunto de componentes críticas essenciais dentro dos parâmetros de cada disciplina do Atletismo, indo ao encontro dos objetivos do PNEF. Na disciplina dos Saltos foi necessária uma outra solução. Consideramos algumas das componentes críticas propostos pelo *Dossier do Professor* da FPA, com recurso à técnica de salto de “tesoura”. Em ambos os casos, os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 4 (i.e., 1 – realiza com muita dificuldade; 2 – realiza com alguma dificuldade; 3 – realiza bem; e 4 – realiza muito bem) em cada um dos critérios.

Uma vez mais, atendendo aos objetivos programáticos para o 7.º ano, na AI de Voleibol, utilizou-se uma situação de jogo reduzido (i.e., 4x4). A aptidão dos alunos foi verificada em 6 parâmetros (i.e. passe, receção, remate, serviço, posicionamento e deslocamento) (ver apêndice 6). Atribui-se uma avaliação em cada um dos parâmetros enunciados. Os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 4 (i.e., 1 – realiza com muita dificuldade; 2 – realiza com alguma dificuldade; 3 – realiza bem; e 4 – realiza muito bem) em cada um dos mesmos.

Em relação à AI das ARE (Dança) (ver apêndice 7), para a construção do instrumento de observação, adaptámos o quadro concetual proposto por Batalha (2004). Foram realizados três processos de avaliação, um deles, complementar. No primeiro, foi solicitado aos alunos, que de forma autónoma e criativa, tentassem explorar, num determinado espaço, as variáveis em avaliação. Para tal, foram seleccionadas um conjunto de músicas, com diferentes ritmos, de modo a despoletar diferentes sensações nos alunos e perceber até que ponto exploravam essas mudanças. O segundo procedimento consistiu na realização de frases de ligação música-movimento. Estas frases continham elementos técnicos de base da Dança. O objetivo passava por compreender, se os alunos conseguiam realizá-los em consonância com a estrutura rítmica proposta pela música. Na sequência do anterior, complementarmente, para a verificação da *noção de ritmo*, utilizou-se diferentes frases musicais, com diferentes tempos musicais, sinalizando-as com palmas. Solicitou-se aos alunos que procurassem reproduzir o que tinham acabado de ouvir. Com base nos parâmetros enunciados, atribuímos uma avaliação aos alunos, numa escala de 1 a 4 (i.e. 1 – realiza com muita dificuldade; 2 – realiza com alguma dificuldade; 3 – realiza bem; e 4 – realiza muito bem).

4.3.5.2. Avaliação Formativa

Para Simões, Fernando e Lopes (2014) a AFo visa cercar o professor de informações acerca do desenvolvimento do processo de E-A. Assim, este processo vai permitir ao professor, (re)orientar e adequar as suas estratégias de ensino ao nível de aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017; Prudente, 2014). Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves (2014), corroboram esta ideia, evidenciando que esta modalidade da avaliação, poderá possibilitar um apoio pedagógico sistémico e ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos. A AFo acrescenta também uma outra importante ferramenta ao processo de E-A. Poderá significar um estímulo à autonomia do aluno, no desenvolvimento dos seus conhecimentos, espírito crítico e

construtivo, colocando-o no centro do processo pedagógico e, portanto, estabelecendo-o como um construtor ativo das suas próprias aprendizagens (Raseth, 1990, citado por, Fernandes, Brito, Rodrigues & Alves, 2014).

No que diz respeito ao domínio cognitivo, uma estratégia de ensino, foi preponderante, e já anteriormente salientada, o *questionamento*. Ao longo das nossas aulas procurámos que os nossos alunos refletissem criticamente sobre as situações-problema em que eram colocados. Procurámos estimular a sua autonomia, criatividade, capacidade de adaptação, montagem de estratégias e tomada de decisão.

Em relação aos domínios sócio-afetivo e psicomotor, era atribuída uma nota a cada aluno, em relação ao seu desempenho dentro destes parâmetros, no término da aula. Relativamente ao domínio psicomotor, procurámos situar o grau de compreensão do aluno em relação aos conteúdos de ensino. Paralelamente, foi considerado, o brio, a dedicação e o empenho que os alunos, colocavam na realização das situações de aprendizagens propostas, na procura do êxito pessoal e do grupo. No que diz respeito ao domínio sócio-afetivo, apoiámos a nossa observação nos parâmetros propostos pelo grupo/disciplina da escola, os quais se coadunam também com os valores pospostos pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (ME, 2017) e com o PNEF. Foram considerados, 4 parâmetros fundamentais: (i) a responsabilidade; (ii) a intervenção; (ii) a autonomia; e (iv) a sociabilidade. Em ambos os domínios, os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 5 (representando o “1” uma avaliação insatisfatória e o “5”, uma avaliação muito satisfatória). Ao longo das várias UD's procurámos manter este registo o mais fiável possível, mantendo um equilíbrio no número de registos para cada aluno.

4.3.5.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (AS) permite ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de um período letivo. É um momento pontual onde se afere se os objetivos previamente delineados foram alcançados pelo aluno (Prudente, 2014; Simões, Fernando & Lopes, 2014). Este mecanismo de avaliação compreende três domínios de aprendizagem na EF (ME, 2001): (i) o domínio psicomotor; (ii) o domínio sócio-afetivo; e (iii) o domínio cognitivo.

Avaliar a progressão do aluno na disciplina de EF é uma realidade complexa. A nossa disciplina apresenta um conjunto de particularidades singulares, que não permite mensurar as aprendizagens dos alunos apenas pela realização e avaliações teóricas. O facto de o conhecimento ser alcançado pela apropriação de técnicas corporais e pela construção de movimentos, vem dificultar imenso a tarefa do professor de EF (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Através dos dados recolhidos ao longo do processo de E-A, a partir da AFo, pudemos realizar um balanço mais coerente e mais justo, dos objetivos de aprendizagem alcançados por cada um dos nossos alunos. Paralelamente, a nossa AS, considerou, os critérios de avaliação propostos pelo grupo/disciplina da escola (quadro 3).

Pelo quadro 3, podemos verificar que uma percentagem da AS dos nossos alunos, compreendia o trabalho desenvolvido ao nível dos *Domínios das Aprendizagens Curriculares* (DAC), pelo que, no nosso entender, de modo, a mantermos a coerência na gestão do nosso processo de E-A, era iminente, a importância de estarmos presentes nestes tempos letivos.

Quadro 3 - Parâmetros da AS.

Domínios	Parâmetros	Porcentagem (%)
Psicomotor (65%)	Desempenho e disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério.	50%
	Domínio das aprendizagens curriculares (DAC).	15%
Cognitivo (5%)	(Testes escritos, questionários, fichas, trabalhos e relatórios) Conhecimentos relativos a: (i) regras e conceitos tático-técnicos das atividades físico desportivas; e (ii) capacidades motoras.	5%
Sócio-Afetivo (30%)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade, cumprimento das tarefas, cumprimento das normas e material necessário à disciplina).	10%
	Autonomia (capacidade de ultrapassar as suas dificuldades e espírito de iniciativa).	5%
	Intervenção (intervenção adequada e respeito pela diversidade de opiniões).	10%
	Sociabilidade (relacionamento interpessoal).	5%

Considerações chave da Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

- ✓ Complexidade do ato de *avaliar*, atendendo às particulares da disciplina de EF e do próprio carácter formativo para fazer face às exigências do mundo atual;
- ✓ Aplicação de instrumentos de avaliação congruentes com os quadros conceituais, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino delineados para cada matéria de ensino;
- ✓ Adoção de instrumentos para AI com base na evidência científica.
- ✓ Recurso à observação indireta como forma de conferir maior robustez à análise dos dados recolhidos pré e pós intervenção pedagógica;
- ✓ Processo moroso de tratamento dos dados, principalmente nas AIs;
- ✓ Dificuldades em coordenar as AIs de todas as matérias de ensino, na reta inicial da PL;
- ✓ Utilização da AFo como apoio sistémico à função pedagógica dos professores estagiários e como um meio de colocar os alunos no centro do processo pedagógico.

4.3.6. Conceção dos Planos de Aula

O plano de aula (PdA) é uma das ferramentas mais solicitadas e preponderantes da gestão micro do processo de E-A. Traduz os objetivos específicos para a aula, apresentando-se como um guia de orientação, ao nível da sua estrutura lógica, organização e dinâmica (Castro, Tucunduva & Arns, 2008; Batalha, 2004; Quina, 2009). É, portanto, um instrumento teórico-prático fundamental para a ação pedagógica do professor (Metzler, 2017).

Alguns autores evidenciam-nos as componentes de configuração de um bom PdA, entre as quais: (i) descrição do contexto; (ii) objetivos de aprendizagem; (iii) gestão do espaço e do tempo; (iv) apresentação e estrutura das situações de aprendizagem; (v) componentes críticas das tarefas; (vi) registo de observações; (vii) estrutura organizativa dos grupos de trabalho; e (viii) os recursos materiais (Metzler, 2017; Quina, 2009).

No momento de conceção do nosso PdA modelo, entendemos em primeira instância, que este deveria ser um documento prático e simples na orientação das tarefas a desenvolver. No nosso entender, um “erro” transversal à maior parte dos professores estagiários, é o de procurarem construir um PdA para outra(s) pessoa(s) e não para si. Esta perspetiva, muitas vezes contempla um PdA, extenso, e, portanto, muito pouco prático. Ainda que tenhamos seguido algumas das características supramencionadas, o nosso PdA, teve uma configuração personalizada. Sucintamente, (ver apêndice 9) comportou uma parte inicial, com uma breve descrição contextual: (i) nome do professor; (ii) designação da turma; (iii) n.º de alunos; (iv) matéria(s) de ensino; (v) n.º da aula(s); (vi) duração da aula; (vii) recursos materiais; e (viii) objetivos gerais de aprendizagem. No corpo do PdA tínhamos: (i) a descrição e os objetivos específicos de aprendizagem de cada uma das tarefas; (iii) eventuais variáveis de organização de cada uma das situações de aprendizagem; e (ii) um espaço para a gestão temporal da aula. A estruturação do nosso PdA teve em linha de conta, a perspetiva da ACSM (2018) para qualquer sessão de exercício físico. Esta, deve comportar, 4 fases: (i) uma fase de aquecimento

(i.e., *warm-up*); (ii) uma fase relacionada com a realização de exercícios para o desenvolvimento dos objetivos propostos (i.e., *conditioning and/or sports-related exercise*); e (iii) uma fase de retorno à calma, onde poderá ser incluído o trabalho de flexibilidade (i.e., *cool-down and stretching*).

Como já evidenciado, entendemos que a AFo é um mecanismo determinante para a gestão do processo de pedagógico, pelo que, todos os nossos PdA continham uma tabela para a realização deste tipo de avaliação. Foi ainda considerado um espaço para algumas anotações e observações. Este era utilizado para aferir o nível de aptidão dos alunos, mas também, para analisar a nossa intervenção pedagógica naquela aula em específico. No final de cada aula lecionada, havia lugar também, a um espaço de reflexão crítica conjunta, isto é, com a nossa orientadora cooperante e o nosso colega de estágio.

Genericamente, um “erro” dos professores estagiários é ficarem demasiado “presos” ao PdA, procurando cumprir à risca com todas as tarefas. Porém, a aprendizagem, muitas vezes, não é, um processo linear. É fulcral que o professor tenha a capacidade de compreender esta situação. Nunca nos sentimos “presos” ao PdA, entendendo que a leitura do contexto e capacidade de adaptação ao mesmo, é uma competência preponderante para ir personalizar a nossa intervenção às necessidades dos nossos alunos, momentâneas ou não. Ainda numa etapa inicial da PL, deixámos de ser dependentes do PdA. Adicionalmente, entendemos que o PdA, deve ser estudado previamente, para que o professor se encontre melhor preparado para a lecionação da sua aula.

4.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular

As prioridades estabelecidas pelo Programa do XXI Governo Constitucional na área da educação, visaram, no ano letivo 2017/2018, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto da FCr nos ensinos básico e secundário. No ano letivo 2018/2019, este passou a ser uma realidade concreta em variadíssimas escolas do país. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio estabelecer os princípios orientadores da FCr, ao nível da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos alunos. A FCr para além de conferir alguma autonomia às escolas na gestão do seu currículo, comporta o desenvolvimento de capacidades e atitudes que vão ao encontro do PASEO (ME, 2017). Acrescem ainda, as denominadas *aprendizagens essenciais*. Estas resultam da interligação realizada entre os programas de ensino da unidade curricular em questão e as orientações de desenvolvimento previstas no PASOE.

No decurso das decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico da EBDEBC, ficou estabelecido que a FCr seria desenvolvida em contexto de projeto, onde cada unidade curricular “oferecia” as suas potencialidades para um tema aglutinador. Para o desenvolvimento deste trabalho, existiam as DAC (i.e., áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular). Por outras palavras, havia um tempo letivo no horário semanal destas turmas, em que na mesma sala, os alunos tinham professores de várias unidades curriculares. No caso concreto da EF, este tempo letivo foi dividido com a Matemática e a Educação Visual.

Festas da Minha Terra, foi o tema de projeto aglutinador para os 7.º anos, no 1.º período letivo. Em primeira instância, procurou-se compreender que tipo de contributo(s) a EF poderia “oferecer” a este tema e ao desenvolvimento das *aprendizagens essenciais*. Após alguma reflexão e análise com a nossa orientadora cooperante, equacionámos que dentro das festas tradicionais da nossa Região, uma possibilidade seriam os JTP. Estes são também, uma matéria de ensino nuclear prevista pelo PNEF. A primeira dificuldade sentida, prendeu-se com o facto

de que, nem todas as festas tradicionais, tinham um JTP associado. Para fazer face a esta problemática, a decisão passou pelos alunos selecionarem um JTP que estivesse no mínimo associado à nossa Região. A turma foi dividida em 4 grupos. Cada grupo realizou um trabalho de pesquisa dos JTP ao nível das DAC. Posteriormente, o JTP trabalhado, foi apresentado e dinamizado junto dos restantes grupos nas aulas de EF, bem como, numa apresentação final para todo o CT. Para além da componente técnica, tática, regulamentar e organizativa dos JTP, desenvolveram-se, principalmente, competências, ao nível: (i) das linguagens e textos, resultado da expressão oral na apresentação e dinamização dos jogos; (ii) informação e comunicação, com a utilização de meios de pesquisa; e (iii) dos relacionamentos interpessoais, em contexto de partilha, colaboração e competição. Importa salientar, que os JTP, foram também utilizados como plano alternativo, em dias que se verificaram condições atmosféricas adversas e que nos impossibilitaram de utilizar as instalações exteriores. Tratando-se de uma matéria de ensino, bastante acessível no que concerne aos recursos materiais e espaciais, assim como, nas competências sociais que fomenta, traduziu-se, também, numa estratégia de ensino rentável para fazer face a problemática evidenciada.

Ao longo do 2.º e 3.º período, o tema aglutinador, compreendeu a construção de um jornal das turmas de 7.º ano. Este viria a chamar-se *Jornal 7*. Cada um dos grupos ficou responsável, por uma secção do jornal, a qual faria referência aos conteúdos de ensino de uma ou mais unidades curriculares. Perante este cenário, apenas um dos grupos, desenvolveu conteúdos de ensino que se interligavam diretamente com a disciplina de EF. As repercussões práticas nas aulas de EF, foram nulas, pelo que as competências desenvolvidas foram sobretudo do foro sócio-afetivo e cognitivo. Propusemos que os alunos desenvolvessem as suas próprias notícias, de modo a atribuir-se um maior grau de significância às suas vivências desportivas e serem construtores mais ativos, das suas próprias aprendizagens. Para tal, procurámos interligar a conceção das notícias com as AICE. Contudo, o facto de as DAC serem apenas 45 minutos

semanais, e em alguns casos, estes tempos tirem sido ocupados com outras atividades e/ou visitas de estudo, limitou-nos a nossa ação. O trabalho desenvolvido compreendeu, assim, o desenvolvimento de conteúdos já e/ou em abordagem no contexto das aulas de EF.

Como nota final, consideramos que a dinâmica de implementação da FCr foi complexa e poderá ter comprometido, em parte, o potencial formativo da EF e, inclusive, das restantes unidades curriculares. As necessidades e potencialidades dos alunos devem ser um ponto primordial em qualquer proposta educativa (Almada et al., 2008). Neste sentido, seria importante considerar o que cada uma das unidades curriculares poderia contribuir para tal. Nosso entender, exigia-se também, uma melhor articulação entre as *aprendizagens essenciais*, os programas de ensino das diferentes unidades curriculares e próprio o PASEO (ME, 2017). A partir daqui, estabelecer então, as sinergias necessárias entre as diferentes unidades curriculares e escolher, eventualmente, um tema aglutinador para ser desenvolvido. Todavia, compreendemos que, como qualquer novo desafio, este terá sido um momento de aprendizagem e transformação para todos os seus intervenientes, de modo a que, em anos letivos futuros, possam ser repensadas e/ou melhoradas algumas estratégias.

4.5. Projeto EFERAM-CIT

A importância de uma crescente problematização, discussão e compreensão dos fenómenos que envolvem a EF, evidenciam, e fundamentam, a conceção de espaços onde seja possível apresentar perspetivas, partilhar interrogações e apontar alternativas que conduzam a uma melhor qualidade dos profissionais e suas práticas (Lopes et al., 2018). Ao longo do nosso EP, procurámos suportar a nossa intervenção pedagógica na evidência científica. Com efeito, socorremo-nos ao projeto EFERAM-CIT.

O projeto EFERAM-CIT resulta do reconhecimento interno e externo que MEEFEBS da UMA tem tido, como uma importante mais-valia no desenvolvimento da EF escolar na

RAM. Diretamente interligado com as diretrizes dos programas de EF, este projeto visa potencializar o valor educativo da EF, através de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial (ver sítio da INTERNET <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>). Assim, ao serviço de todos os NE, estiveram uma série de instrumentos teórico-práticos e quadros conceituais desenvolvidos através deste projeto, que tiveram repercussões diretas na gestão do processo de E-A dos diferentes NE. Entre as ferramentas à nossa disposição, destacam-se: (i) instrumentos para a realização da atividade de Caracterização da Turma (i.e., questionários *online* de preenchimento individual para a recolha de dados demográficos, socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e informações do âmbito escolar, dos nossos alunos); (ii) teste sociométricos (i.e., para verificar as relações interpessoais e dinâmicas grupais existentes no seio das turmas intervencionadas); (iii) baterias de testes e equipas de campo para avaliação da AptF [i.e., uma bateria mista composta por 4 teste da bateria EUROFIT (Research CES, 1993) e 3 testes da bateria FITNESSGRAM (Meredith & Welk, 2007)] e CC (Composição Corporal) [i.e., protocolo de avaliação de Marfell, Olds, Stewart & Carter (2006)]; (iv) questionários para a avaliação da função cognitiva [i.e., *Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL), Kliegel, Martin & Jäger (2007)]; (v) tecnologias interativas de monitorização de AF (i.e., pedómetros *Omron 3D Smart Sensor*, modelo HJ-321); (vi) questionários de avaliação da motivação/atitude dos alunos perante a EF (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009); e ainda (vii) MdE apoiados na perspetiva construtivista das aprendizagens do aluno (i.e., MED; Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004) e cognitivista (i.e., modelo de ensino das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos; Almada et al., 2008).

Na fase inicial de qualquer processo de E-A, uma análise do contexto torna-se fundamental. O conhecimento sobre os alunos, nas suas mais variadas dimensões (informação pessoais, nível de aptidão, etc.) é um dos fatores cruciais para a eficácia pedagógica (Metzler, 2017). No que à Caracterização da Turma diz respeito, tivemos acesso a um conjunto de dados

indispensáveis sobre os nossos alunos. Permitiram-nos, articular as melhores estratégias de ensino para a turma e mobilizar-se na individualização do processo pedagógico (Almada et al., 2008). Entendemos, que esta, é uma das fases mais sensíveis de qualquer realidade pedagógica, pelo que, os instrumentos como os propostos pelo EFERAM-CIT, foram indispensáveis.

O PNEF é claro e conciso quanto às suas finalidades. A melhoria da AptF no sentido de incrementar as capacidades físicas de modo consonante e adequado às necessidades de desenvolvimento dos alunos, é ponto assente (ME, 2001). Para melhor compreender o nível de aptidão do aluno, é necessário realizar uma avaliação diagnóstica das suas capacidades (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Só assim poderá existir uma articulação consonante entre as estratégias de ensino a adotar e o desenvolvimento da aptidão dos alunos. A metodologia preconizada pelo projeto EFERAM-CIT, foi igualmente determinante a este nível. A AI da AptF e da CC nas diferentes turmas de estágio, foram realizadas em pouco mais de 70 a 80 minutos. Adicionalmente, todos os alunos, das diferentes turmas intervencionadas, tiveram acesso a um relatório sobre os resultados obtidos, ficando assim com a possibilidade de refletir sobre a sua condição física e de saúde. Para nós, foi também um poderoso instrumento para mais facilmente consciencializar os nossos alunos, sobre a importância da AF regular, como elemento de qualidade de vida, fundamental, ao longo das suas vidas.

Outras das metodologias utilizadas com base nos quadros conceituais do EFERAM-CIT, prenderam-se com a utilização de tecnologias interativas para monitorização dos níveis de AF, concretamente, os pedómetros. Estes aparelhos, permitiram aferir algumas medidas relacionadas com a AF: (i) o número de passos, (ii) a distância percorrida (em km), (iii) o dispêndio energético (em calorias); e (iv) o número de passos aeróbicos (i.e., número de passos realizados após 10 minutos de atividade consecutivos). Ainda que, apresentem alguns condicionalismos, ao nível da quantificação da intensidade da AF e em atividades que não envolvam deslocações ou que envolvam a presença no meio aquático, os pedómetros, pela sua

acessibilidade, custo, facilidade e imediato acesso aos dados, têm-se verificado como instrumentos viáveis para a quantificação da AF em contexto escolar (Rodrigues, Gouveia, Correia, Alves & Lopes, 2018). Os nossos alunos, utilizaram o pedómetro diariamente, durante uma semana típica (i.e., 7 dias – 5 dias úteis e 2 dias de fim-de-semana). Esta estratégia de ensino permitiu-nos: (i) caracterizar os níveis de AF dos nossos alunos, durante uma semana típica; e (ii) comparar o número de passos efetuados pelos alunos nos dias em que tinham EF com os dias em que não tinham. A este nível, a recomendação do ACSM (2018), para que uma criança ou adolescente possa ser considerado ativo, situa-se entre os 9000 e os 12000 passos diários. Equiparando estes valores de referência com as nossas aulas, no primeiro dia de EF, totalizou-se uma média de 12007 passos. No segundo dia de EF, totalizou-se uma média de 9874 passos. Evidenciou-se ainda, que os alunos utilizaram os pedómetros durante um período de tempo onde a matéria de ensino em lecionação era a Ginástica. Atendendo às características desta e os recursos espaciais disponíveis, no nosso entender, o nível de significância destes resultados, poderá ser equacionado como muito positivo. Foi também, num dia de EF, em que se registaram valores médios superiores em termos do número de passos efetuados. A individualização do processo pedagógico é preponderante. Verificámos que no primeiro dia de EF, apenas 4 alunos não atingiram o intervalo ótimo proposto pela ACSM (2018). No segundo dia de EF, registaram-se 5 alunos. Quer isto dizer que pelo menos 67% dos alunos, em ambos os dias, registaram *scores* entre os 9000 e os 12000 passos diários. Estes dados fundamentam a importância da aula de EF para atingir as recomendações semanais. Por outro lado, fica expresso, o trabalho de promoção de estilos de vida mais ativos que deve ocorrer no contexto da aula de EF.

Também os MdE centrados em ideias construtivistas e cognitivistas propostos pelo projeto EFERAM-CIT, foram utilizados/testados ao longo do ano letivo. No caso concreto, a utilização do MED, em junção com o TGfU e os problemas táticos dos JDC-I deu lugar ao

MEC, que foi utilizado ao longo do 1.º período na abordagem aos JDC-I e o MdE das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos (Almada et al., 2008) para o ensino do Atletismo e de conteúdos basilares dos DC.

Ainda associado ao projeto EFERAM-CIT, realizou-se a ação de formação: *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas* (ver subcapítulo 7.2). Nesta ocorreram as apresentações dos resultados da investigação realizada pelos diferentes NE no âmbito EP. Este tipo de ações, propostas pelo ciclo de estudos do MEEFBS da UMa, parecem determinante, pois, o desenvolvimento de investigação durante o EP, pelo professor estagiário, é um passo importante na procura de um suporte à sua intervenção pedagógica, como o intuito de melhorá-la e adequá-la à disciplina de EF (Gouveia et al., 2018). Trata-se de fundamentar uma prática pedagógica baseada na evidência.

4.6. Assistência às Aulas

A assistência às aulas é uma das atividades propostas ao nível da PL. Esta representa um mínimo de 20 observações em aulas de EF. Com efeito, foram realizadas observações às aulas do colega do NE e a um professor experiente de EF.

A observação é uma tarefa fundamental para o aperfeiçoamento do processo de E-A, representando um forte catalisador na transformação do processo educativo e uma fonte de inspiração e motivação para o professor (Reis, 2011). Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), parecem corroborar esta ideia, evidenciando que a observação poderá significar uma maior eficiência na perceção dos fenómenos pedagógicos, isto é, nas estratégias utilizadas, nos conteúdos abordados, nas tarefas e atividades realizadas, no clima proporcionado, na disciplina e na própria organização de todo o processo de E-A. Para Martins (2011), a observação poderá representar um meio de desenvolvimento das competências do professor, dado que é

determinante para poder ensinar, aprender a investigar e para tornar-se um professor com hábitos crítico-reflexivos.

Acreditamos que a atividade de assistência às aulas permitiu-nos uma melhor compreensão sobre as dinâmicas inerentes à gestão de um processo de E-A. Representou um meio de construção da nossa identidade profissional, ao estimular a nossa capacidade de refletir criticamente sobre a nossa intervenção pedagógica (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998; Martins, 2011).

4.6.1. Objetivos Gerais

Os objetivos da atividade de assistência às aulas passaram por: (i) refletir no seio do NE da EBDEBC, os instrumentos mais adequados para a realização das observações; (ii) incrementar as nossas competências de observação e análise; (iii) estimular a capacidade de reflexão crítica sobre a gestão do processo de E-A; (iv) compreender e debater o efeito de determinadas estratégias de ensino no planeamento, controlo e avaliação do processo de E-A; (v) incrementar o nosso leque de ferramentas didático-pedagógicas; e (vi) repensar comportamentos de intervenção pedagógica em função dos problemas detetados e analisados.

4.6.2. Metodologia

4.6.2.1.Procedimentos

A atividade de assistência às aulas contemplou 23 observações em aulas de EF. Foram realizadas observações ao colega do NE e a um professor experiente de EF. Em relação ao colega estagiário, a observação abarcou diferentes contextos: (i) ciclos de ensino; (ii) estabelecimentos de ensino; (iii) matérias de ensino; e (iv) o impacto da sua intervenção através do tempo despendido em AFMV em aulas de 3.º ciclo. Foram realizadas 3 observações em

aulas de 2.º ciclo e 16 observações em aulas de 3.º ciclo. Relativamente ao professor experiente, foram realizadas 4 observações em aulas de 3.º ciclo, onde se quantificou o impacto da sua intervenção através do tempo despendido em AFMV.

Para a realização das observações, utilizou-se uma ficha de observação construída pelo nosso NE. Esta resultou de uma adaptação das funções ensino do professor, propostas por Pieron (1982) e Carreira da Costa (1995) e os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Pedagogia do Desporto, no âmbito da Licenciatura em EF e Desporto da UMa. Esta ficha foi apenas aplicada ao colega do NE.

A qualidade da participação do aluno na atividade educativa em EF, para que esta tenha uma repercussão, positiva, profunda e durativa, é fundamental (ME, 2001). Para Lopes, Simões e Fernando (2015) o TEM é um importante indicador de eficácia pedagógica nas aulas de EF. Nesta linha de pensamento, para melhor refletirmos sobre as intervenções pedagógicas observadas, utilizámos o TEM através do tempo despendido em AF moderada-a-vigorosa (AFMV). Entre as 23 observações registadas, em 15 utilizou-se o método de amostragem do tempo momentâneo (MATM) (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2011) e nas restantes 8, foi utilizada a acelerometria.

4.6.2.2. Instrumentos de avaliação

Ficha de observação

A ficha de observação utilizada contemplou 5 parâmetros, que compreendem as funções de ensino do professor (Carreira da Costa, 1995; Pieron, 1982): (i) apresentação dos conteúdos; (ii) organização da aula; (iii) FB; (iv) afetividade; e (v) observação silenciosa. A cada um destes parâmetros, estava associada uma *checklist*, composta por uma escala quantitativa (i.e. 1=Não Satisfaz, 3=Satisfaz e 5=Satisfaz Bem). Adicionalmente, para que o nosso instrumento de observação não fosse demasiado rígido e inflexível, deu-se ênfase a uma dimensão mais

qualitativa. Para cada um dos parâmetros supramencionados, existia um espaço para anotações e observações (ver apêndice 10).

Acelerometria

Para a avaliação da AFMV utilizou-se os acelerómetros (i.e., modelo wGT3X-BT da *Actigraph*). Este aparelho permite uma medição objetiva da frequência, duração e intensidade dos movimentos correspondentes à AF praticada (Miguéles, Cadenas-Sanchez, Ekelund, Nyström, Mora-Gonzalez, Löf, Labayen, Ruiz & Ortega, 2017). A utilização dos acelerómetros compreendeu 8 aulas. Cada aluno tinha um acelerómetro colocado acima da anca, do lado direito, ajustado a si através de um cinto elástico. A programação e descarga dos dados foi realizada através do *software ActLife Monitoring System*. Para o efeito, selecionaram-se *epochs* de 10 segundos.

Método de amostragem do tempo momentâneo

O MATM, proposto por Siendentop, Hastie e Van der Mars (2011), consiste num *snapshot*, com intervalos de 120 segundos durante 15 vezes. O observador verifica se o aluno se encontra ou não em AFMV. Se os alunos estiverem parados (p.e., sentados, deitados ou de pé) é considerado um registo sedentário (N=Não). Se os alunos estiverem numa atividade que envolva dispêndio energético superior (i.e, andar rápido, correr ou trabalho de força) é considerado que o aluno está em AFMV (S=Sim).

4.6.2.3. Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados da ficha de observação foi utilizado o programa *Microsoft Office Excel* versão 15.0 e procedeu-se a uma análise descritiva de modo a caracterizar o

professor estagiário em cada um dos parâmetros inerentes às funções de ensino. Paralelamente, em termos qualitativos, considerou-se as anotações registadas.

Para o tratamento dos dados decorrentes da acelerometria e do MATM utilizou-se o programa *SPSS* versão 23.0. e realizou-se uma estatística descritiva de forma a caracterizar o nível de AF das diferentes aulas. Como se poderá verificar na apresentação e discussão dos resultados, existe uma discrepância, ao nível do TEM, entre o acelerómetro e o MATM. Porém, Pestana, Quintal, Sousa, Caldeira, Freitas e Gouveia (2019) verificaram existir uma correlação positiva entre estes dois instrumentos. Quando o valor de tempo em AFMV aumenta com um dos instrumentos, o mesmo se sucede com o outro. Com recurso a uma reta de regressão [i.e., $y = 47,52 + 0,48(x)$, onde o valor de x é igual à percentagem da média de tempo em AFMV obtida pelo MATM] os autores verificaram que é possível reduzir a margem de erro entre os dois instrumentos.

4.6.3. Resultados e análise dos dados

Para melhor situar o leitor, importa ainda frisar, que a designação *parâmetro* será tida em consideração como “função de ensino”. A designação *critério* corresponde a uma componente inerente a um parâmetro. Para a obtenção de alguns dos gráficos que se seguem, consideraram-se os valores médios registados nas diferentes aulas, em cada um dos parâmetros. Assim, realizou-se um somatório dos diferentes valores obtidos dentro de cada um dos critérios e posteriormente realizou-se uma média desses mesmos valores. A título de exemplo, centremos a nossa atenção no parâmetro “apresentação dos conteúdos de ensino”. Este parâmetro é composto por 7 critérios. Imaginemos agora que o professor estagiário tenha obtido um somatório de 27 pontos na aula x , dentro deste parâmetro. Logo na aula x , o professor estagiário apresentou um *score* médio de 3,86 para a o referido parâmetro.

4.6.3.1. Intervenção do professor estagiário no 2.º ciclo

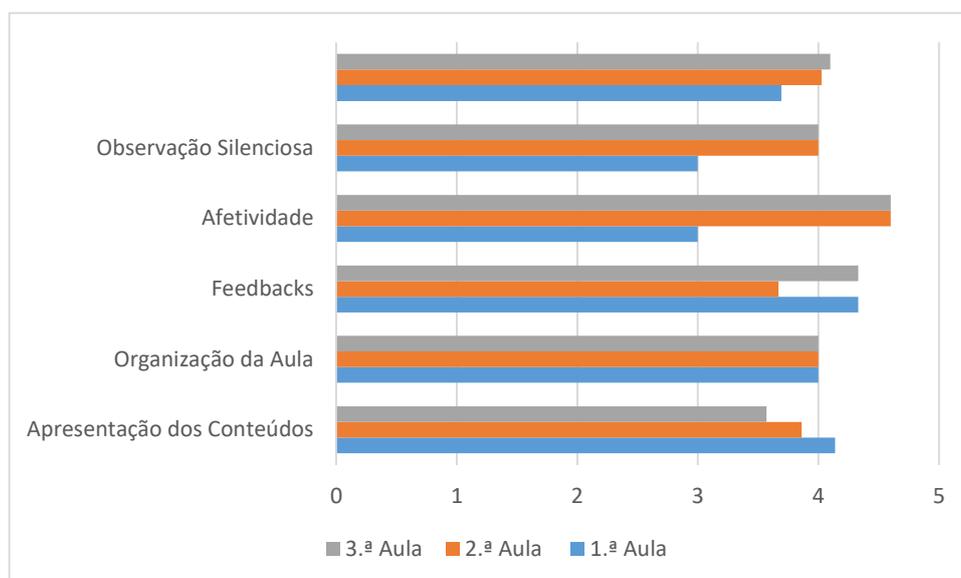


Gráfico 1 - Lecionação do professor estagiário no 2.º ciclo com base na ficha de observação.

Com base no gráfico 1, podemos equacionar que a intervenção do colega estagiário no 2.º ciclo foi em crescendo. Atentando aos valores médios nos diferentes parâmetros, verificámos que existiu um aumento positivo entre a 1.ª aula e a 3.ª aula, ou pelo menos, uma estabilização entre os *scores* obtidos. Exceção feita para os parâmetros “apresentação dos conteúdos de ensino” e “FB” na 2.ª aula. Em relação aos parâmetros com *scores* mais baixos, registados na 1.ª aula, nomeadamente, ao nível da “afetividade” e “observação silenciosa”. Relativamente ao primeiro parâmetro, um dos critérios prende-se com o conhecimento e o tratamento dos alunos pelo seu nome. Este resultado era já expectável. Tratava-se da 1.ª aula, e o facto de professor estagiário, não ter tido acesso prévio a um conjunto de documentos complementares, entre eles, a lista da turma com as fotografias e os nomes dos alunos, dificultou a sua ação a este ponto. Em relação ao segundo parâmetro, ao consultar as anotações da ficha de observação, verificámos que o colega estagiário se encontrou muitas vezes, demasiado próximo de um grupo específico de alunos. Podemos equacionar, que esta ação não lhe permitiu alargar o seu campo visual. Neste sentido, o reajuste de algumas estratégias de ensino, para fazer face a esta problemática, poderá ter ficado comprometido.

4.6.3.2. Relação entre a duração da aula e a intervenção do professor estagiário no 3.º

ciclo

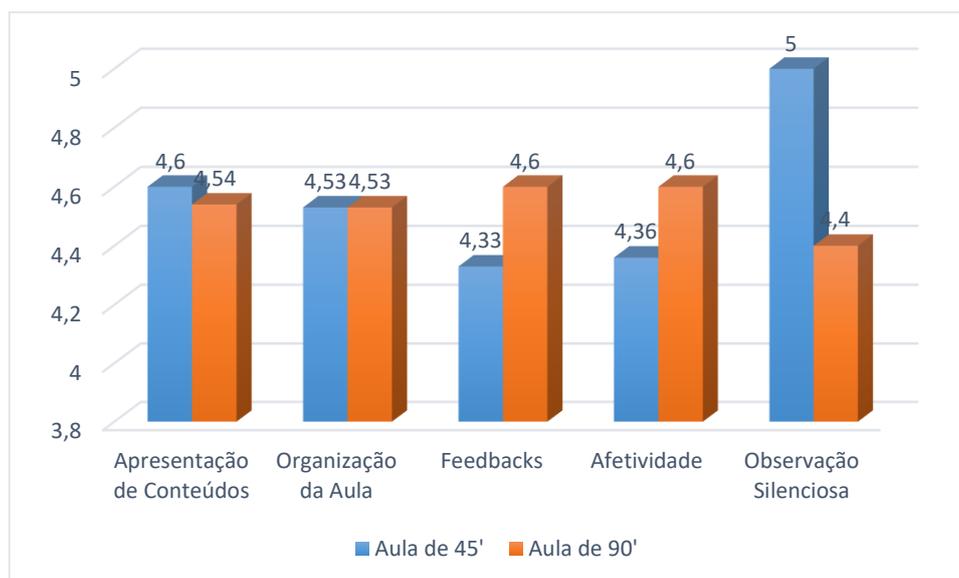


Gráfico 2 - Relação entre a duração da aula de EF e a intervenção do professor estagiário.

Selecionaram-se 5 aulas de 45 minutos e 5 aulas de 90 minutos, as quais representaram por um lado o ensino dos JDC-I (i.e., Futebol, Basquetebol e Andebol) e por outro lado, o ensino do Voleibol. Esta análise parece-nos pertinente, dado que, ao nível do 2.º e 3.º ciclos de ensino, o número de tempos letivos previstos para a EF, é inferior em relação a outros ciclos de ensino.

Pela análise do gráfico 2, verificou-se que, nos parâmetros “apresentação dos conteúdos de ensino” e “observação silenciosa”, o *score* registado pelo colega estagiário é superior nas aulas de 45 minutos. Por outro lado, o *score* obtido ao nível dos parâmetros “FB” e “afetividade” é superior nas aulas de 90 minutos. Considerando o fator tempo, objeto da nossa análise, podemos equacionar que os resultados evidenciados são inclusive bastante positivos. Nas aulas de 45 minutos, o fator tempo poderá ser bastante limitativo para a intervenção do docente. Podemos equacionar, relativamente à “apresentação dos conteúdos de ensino”, que existiu, portanto, uma clara preocupação na adequação das melhores estratégias ao nível dos princípios, métodos e momentos de exposição da informação, de modo a rentabilizar o tempo

disponível para a prática (Lopes, Simões & Fernando, 2015). Podemos ainda equacionar que o facto do colega estagiário apresentar um *score* superior na “observação silenciosa” nas aulas de 45 minutos, poderá significar uma boa capacidade de ajuste e tomada de decisão em situação de *stress*. Estes resultados poderão ainda significar uma relação direta com a eficiência em termos do FB e organização da aula, já que se relacionam diretamente com esta função de ensino (Lopes, Simões & Fernando, 2015). Em relação aos parâmetros com *scores* superiores nas aulas de 90 minutos. A existência de um espectro temporal maior, poderá ser explicativo de um *score* superior ao nível do FB, dado que, mais tempo, poderá significar uma taxa de FB maior. Relativamente à “afetividade” esta poderá ser entendida de forma similar.

4.6.3.3. *Desenvolvimento das funções de ensino do professor estagiário ao longo das aulas observadas*

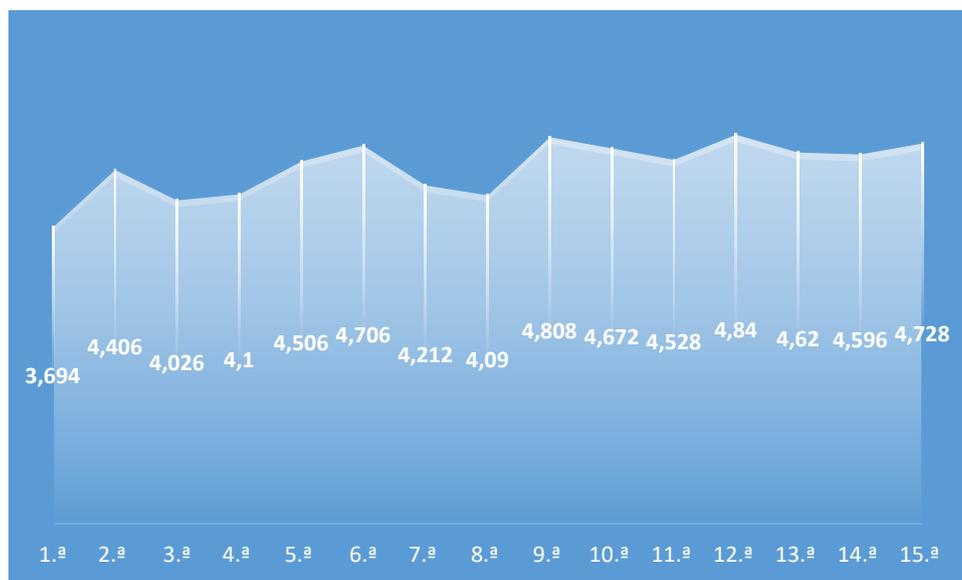


Gráfico 3 - Progressão da intervenção do professor estagiário ao longo das aulas.

Analisando o gráfico 3, verificou-se uma tendência positiva na intervenção do colega estagiário em termos longitudinais. Um fator que parece evidenciar esta situação assenta no princípio de que, os *scores* médios mais altos apresentam-se sensivelmente, na metade direita do gráfico (i.e., últimas 7 aulas) (exceção feita para a 6.ª aula (n=4,706)). Mais evidente se

tornou este facto, quando se verifica que o *score* médio mais baixo da metade direita do gráfico (i.e., 11.^a aula), com exceção da 6.^a aula, poderia ser o *score* médio mais alto da metade esquerda do gráfico (i.e., primeiras 8 aulas).

4.6.3.4. Melhor e pior parâmetro do professor estagiário ao longo das aulas observadas

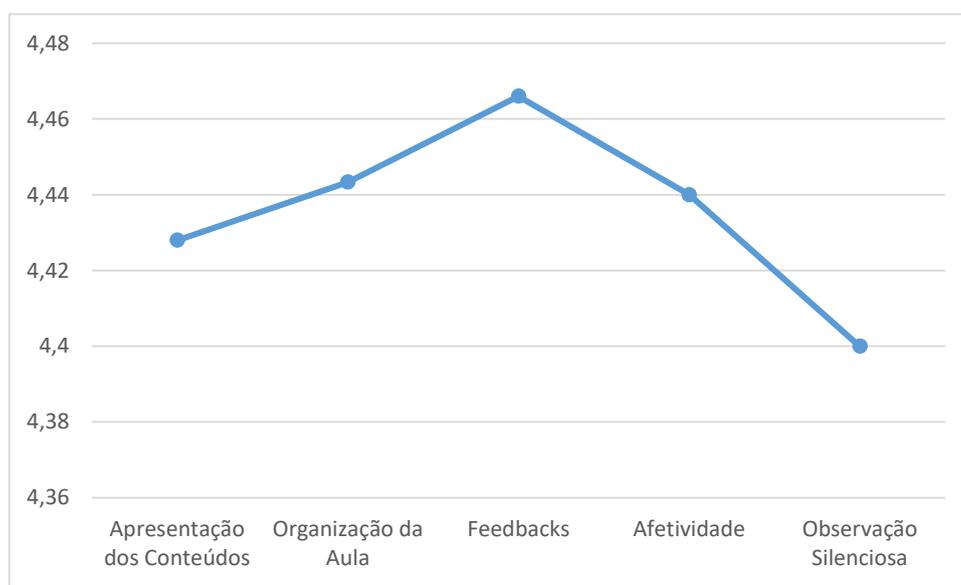


Gráfico 4 - Melhor e pior parâmetro da intervenção do professor estagiário.

Pela análise do gráfico 4, verificou-se que o melhor parâmetro da intervenção pedagógica do professor estagiário é o “FB”. Considerando a dimensão qualitativa da nossa ficha de observação, verificámos um conjunto de anotações que evidenciam a capacidade de o professor estagiário fornecer FB aos seus alunos. Tendo em conta, a sistematização do FB pedagógico proposta por Sarmiento et al. (1998), registámos observações relativas à preocupação do professor estagiário fornecer um FB não só de carácter positivo, considerando assim, a *dimensão afetividade* do FB, mas também, procurando-o ajustar às necessidades da situação (*objetivo* do FB) (i.e. avaliativo, prescritivo, descritivo ou interrogativo) e a melhor *forma* de o fazer (i.e. auditivo, visual, quinestésico ou misto). Relativamente ao pior parâmetro, pela análise do gráfico 4, podemos constatar que é a “observação silenciosa”. Ainda que este

se relacione com o FB, atendendo à dimensão qualitativa da nossa ficha de observação, o *score* obtido interliga-se com algumas estratégias deficitárias na organização da aula.

4.6.3.5. Impacto da intervenção do professor estagiário e do professor experiente no TEM dos alunos através do tempo despendido em AFMV

Com recurso à acelerometria, registou-se uma percentagem média de 60,81 em AFMV, nas 4 aulas do professor estagiário. Por sua vez, o professor experiente registou um valor médio de 67,83%. Em relação ao MATM, nas 4 aulas do professor estagiário, verificou-se um valor médio de 57,00%. Já o professor experiente registou um valor médio de 66,11%. As recomendações da APE (2008), já anteriormente referenciadas, para o tempo despendido pelos alunos em AFMV em aulas de EF situa-se nos 50,00%. Lopes, Simões e Fernando (2015), evidenciam-nos que elevados TEM podem significar uma elevada taxa de comportamentos diretamente relacionados com a tarefa a aprender e, portanto, um estímulo significativo no processo de E-A do aluno. Ambos os professores vão ao encontro destas recomendações. Adicionalmente, ao momento das observações, os dois professores, encontravam-se a lecionar os JDC-I (Futebol, Basquetebol e Andebol). O professor estagiário utilizava o MEC (Musch et al., 2002). O professor experiente utilizava o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Podemos assim, equacionar, que tanto um ME como outro, podem promover tempos de AFMV bastante aceitáveis. Podemos equacionar, portanto, que ambos podem ser uma boa alternativa para o ensino dos JDC-I em aulas de EF.

4.6.4. Considerações Finais da Assistência às Aulas

O processo de E-A poderá ser tanto mais transformador no sentido positivo quanto mais for alvo de processos informados, refletidos e compartilhados (Lopes et al., 2018). A atividade de Assistência às Aulas representou um importante mecanismo de reflexão crítica sobre a nossa intervenção didático-pedagógica ao longo da PL.

A metodologia utilizada, permitiu-nos estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática. Sendo o EP, uma etapa crítica para a construção da identidade profissional do futuro professor, entendemos que esta estratégia contribui para uma transformação intrapessoal mais significativa.

No que concerne aos resultados obtidos, o professor estagiário apresentou, em ambos os ciclos de ensino lecionados, uma progressão positiva ao longo da sua intervenção pedagógica. Evidenciou boa capacidade de diagnóstico e prescrição, associados ao parâmetro “FB”. Porém, deverá reconsiderar a “observação silenciosa”, principalmente no que diz respeito aos critérios diretamente relacionados com organização da aula. Em termos do tempo despendido pelos alunos em AFMV, ambos os professores obtiveram resultados muito positivos.

Futuramente, parece-nos importante, expandir o nosso contexto de observação, a outros ciclos de ensino, visto que, poderemos exercer a nossa atividade profissional em ciclos de ensino diferenciados. De modo a fazer face a esta problemática, a partilha destes trabalhos entre os diferentes NE, parece-nos uma estratégia a considerar.

5. Atividades de Integração na Comunidade Escolar

As AICE surgem como forma de consolidação do professor estagiário com o seu contexto escolar. O grupo/disciplina de EF da EBDEBC organiza, tradicionalmente, diversas atividades desta índole ao longo do ano letivo. Estas contemplam dias temáticos que têm expressão em algumas matérias de ensino presentes no PNEF. Este ano, promoveu-se: a VII Corrida *Galeão Saudável*; o Dia dos Desportos de Raquete; o Torneio de Futebol, o Torneio do Voleibol e o Torneio de Basquetebol. Todas as atividades realizaram-se nas instalações desportivas da escola. Exceção feita para a VII Corrida *Galeão Saudável*, que teve lugar na promenade do Lido.

Tendo em conta as datas e horários de realização das mesmas, numa política de máximo auxílio possível, optámos por participar na VII Corrida *Galeão Saudável*, no Dia dos Desportos de Raquete e no Torneio de Voleibol. Entendemos que o EP seria um processo tanto mais enriquecedor quanto maior e mais significativas, fossem o nosso número de experiências pedagógicas. Como tal, desafiámo-nos a nós próprios e propusemos aos nossos orientadores a realização de uma atividade extracurricular. Assim, planeamos e operacionalizamos uma atividade de desportos de adaptação ao meio (i.e., atividade de Canoagem e *Stand Up Paddle*). A atividade contou com a parceria do Clube Naval do Funchal e do nosso colega do NE da Escola da Levada, David Fernandes, *expertise* na modalidade de Canoagem.

5.1. Objetivos Gerais das Atividades

Os objetivos gerais das AICE traçados pelo grupo/disciplina de EF da EBDEBC, foram:

- (i) estimular a aquisição de hábitos de prática regular e sistemática de atividades físico/desportivas;
- (ii) ocupar os tempos livres, dos alunos, de uma forma saudável;
- (iii) promover o sucesso escolar;
- (iv) desenvolver competências de responsabilidade e disciplina.

Relativamente à atividade extracurricular, definimos como objetivos gerais: (i) desenvolver competências pessoais e sociais, dentro de uma matéria de ensino que não estava prevista no PA; (ii) realizar uma atividade fora do contexto escolar, permitindo uma quebra rotineira; (iii) promover um momento de diversão e descontração nos alunos; (iv) promover um momento de contacto interturmas; (v) contactar com um meio conhecido, mas através de um intermediário diferente (uma embarcação de canoagem); (vi) dessa interação, fazer os alunos trabalhar a coordenação e entreajuda entre cada par; e (vii) desenvolver a capacidade de tomada de decisão perante as variáveis em jogo e os comportamentos solicitados.

5.2.Planeamento das Atividades

A participação do nosso NE em cada uma das atividades, num cômputo geral, resultou de dinâmicas já existentes dentro grupo/disciplina de EF. No entanto, tivemos a oportunidade de criar novos conteúdos em algumas delas. Um exemplo concreto, deu-se com a conceção dos quadros competitivos para o 2.º e 3.º ciclo, ao nível do Badminton, nos Dia dos Desportos de Raquete. O quadro 4 sumariza para cada uma das atividades, os locais, datas e horários, os quadros competitivos, os recursos disponíveis e as funções desenvolvidas (pré e durante a atividade).

Quadro 4 - Planeamento das AICE.

Atividade	VII Corrida Galeão Saudável	Dia dos Desportos de Raquete	Torneio de Voleibol	Atividade Extracurricular
Data	8 de janeiro de 2019	28 de fevereiro de 2019	30 de abril de 2019	23 de maio de 2019
Hora	9h30 às 13h00	09h30 às 16h30	09h00 às 16h00	14h30 às 17h00
Local	Promenade do Lido	Ginásio	Polidesportivo	Cais do Funchal
Recursos	Humanos: 2 professores estagiários e 5 professores do grupo/disciplina de EF;	Humanos: 2 professores estagiários e 4 professores do grupo/disciplina de EF; Materiais: informações ao país e/ou EE; 4 Mesas de	Humanos: 2 professores estagiários e 5 professores do grupo/disciplina de EF;	Humanos: 2 professores estagiários, orientadora cooperante e 1 monitor;

	<p>Materiais: informações aos pais e/ou encarregados de educação (EE); apitos; cronómetros; dorsais (numerados); alfinetes; cones; fita de sinalização; folhas e canetas para registo; lanches; e cartões <i>giro</i> (transportes públicos).</p>	<p>Ténis-de-Mesa; 6 Bolas de Ténis-de-Mesa; 8 Raquetes de Ténis-de-Mesa; 10 Separadores; 6 Raquetes de Badminton; 1 Rede de Badminton; 6 Volantes; 2 Plintos; folhas de registo e canetas; mesas e cadeiras (secretariado).</p>	<p>Materiais: informações ao pais e/ou EE; apitos; megafone; 3 redes de Voleibol; 4 Postes (i.e. para prender as redes); 4 bolas de Voleibol; Fita; Giz; Placard (i.e. para afixação dos calendários competitivos e respetivos resultados ao momento); folhas de registo e canetas; mesas e cadeiras (secretariado).</p>	<p>Materiais: informações aos alunos e aos pais/EE; aquisição de cartões <i>Giro</i>; protetor solar; 20 embarcações de iniciação à Canoagem, 40 pagaias, 40 coletes salva-vidas, 2 pranchas e 2 remos de <i>Stand Up Paddle</i>.</p>
<p>Quadros Competitivos</p>	<p>Em função da faixa etária dos alunos e sem diferenciação de sexos; À medida que o escalão aumentava, o percurso a realizar, também aumentava. Escalão 1: alunos nascidos em 2006 ou 2007; Escalão 2: alunos nascidos em 2004 ou 2005; Escalão 3: alunos nascidos em 2002 ou 2003.</p>	<p>- Competição de singulares para o 2.º Ciclo, no Badminton e Ténis-de-Mesa; - Competição de singulares no 3.º Ciclo, no Badminton e Ténis-de-Mesa; Jogos entre o vencedor do torneio de Ténis-de-Mesa e o vencedor do torneio de Badminton, no 2.º Ciclo. Para o 3.º Ciclo foi adotado um procedimento similar.</p>	<p>- Competição de dois contra dois nas turmas do 2.º Ciclo; - Competição de quatro contra entre as turmas do 7.º Ano e 8.º Ano; - Competição de quatro contra quatro entre as turmas do 9.º Ano; - Os vencedores de cada jogo, no 2.º Ciclo e nas turmas de 9.º Ano, eram apurados ao final de cinco minutos. A equipa com maior pontuação vencia aquela partida. As turmas do 7.º Ano e 8.º Ano, derivado ao número reduzido de equipas, realizaram diversos jogos ao longo do dia, à melhor de três <i>sets</i> (<i>sets</i> de vinte e cinco pontos).</p>	<p>-----</p>
<p>Funções</p>	<p>Pré-atividade: divulgação às nossas turmas da data, horários e objetivos</p>	<p>Pré-atividade: divulgação às nossas turmas da data, horários e objetivos da</p>	<p>Pré-atividade: divulgação às nossas turmas da data, horários e</p>	<p>Pré-atividade: construção das autorizações aos pais e/ou EE;</p>

	<p>da atividade; seleção dos alunos, das nossas turmas, a participarem na atividade; esclarecimento do processo de justificação das faltas;</p> <p>Durante a atividade: realização da chamada; colocação dos dorsais; cronometragem de tempos e apuramento de classificações finais; montagem da linha de meta e percurso a realizar; esclarecimento de procedimentos regulamentares; reportagem fotográfica; distribuição de lanches; e arrumação e transporte do material (em conjunto com os alunos).</p>	<p>atividade; seleção dos alunos, das nossas turmas, a participarem na atividade; esclarecimento do processo de justificação das faltas; e conceção do quadro competitivo para o torneio de Badminton no 3.º Ciclo;</p> <p>Durante a atividade: preparação do espaço para a realização da atividade esclarecimentos dos procedimentos regulamentares nos torneios de Badminton (2.º Ciclo e 3.º Ciclo); supervisão geral de todos os jogos; realização da chamada para o torneio de Badminton no 3.º Ciclo; seleção dos marcadores de pontos; reportagem fotográfica; arrumação do material no final da atividade (em conjunto com os alunos).</p>	<p>objetivos da atividade; seleção dos alunos, das nossas turmas, a participarem na atividade; esclarecimento do processo de justificação das faltas;</p> <p>Durante a atividade: supervisão geral do torneio das turmas de 7.º e 8.º ano; esclarecimentos de procedimentos regulamentares; seleção dos marcadores de pontos; verificação dos resultados momentâneos e finais; seleção dos árbitros; arrumação do material no final da atividade (em conjunto com os alunos).</p>	<p>exposição da atividade ao Conselho Executivo (objetivos, docentes organizadores, acompanhantes, alunos, programa, local, horários meio de transporte, etc.); explicação do processo de justificação das faltas aos alunos; <i>briefing</i> de preparação da atividade (escola); <i>briefing</i> à saída da escola e no local (regras de segurança, procedimentos fora e dentro de água, etc.).</p> <p>Durante a Atividade: preparação do material para atividade; gestão do processo de E-A em ambas as turmas.</p>
--	---	---	--	---

5.3. Balanço da VII Corrida Galeão Saudável

A adesão à VII Corrida Galeão Saudável foi considerável. Participaram 94 alunos, distribuídos pelos dois ciclos de ensino. A seleção dos alunos para a corrida, não possuía critérios específicos. Quer isto dizer, que qualquer aluno poderia voluntariar-se a participar na mesma. Observando os desempenhos e o nível de entrega, de alguns dos alunos, surge-nos a nossa primeira reflexão. Equacionamos, que estes aproveitaram o momento apenas para se ausentarem das aulas de outras unidades curriculares. Entendemos que o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a responsabilidade, o empenho, a dedicação, o brio, na

procura de metas e objetivos, são determinantes. Não colocando em causa, a importância de uma escola inclusiva, que dê igualdade de oportunidades aos seus alunos, parece-nos importante, que os critérios de seleção dos alunos, sejam reconsiderados, por forma a atenderem importantes fatores, como os supramencionados.

Em relação à operacionalização da atividade, evidenciamos a preocupação do grupo/disciplina em construir quadros competitivos coerentes com as necessidades dos alunos. Porém, julgamos que há ainda espaço para melhoramentos futuros. A diferenciação entre alunos federados e não federados e/ou entre idade cronológica e idade biológica, parecem-nos estratégias a ter em linha de conta. Outro aspeto prendeu-se com o número reduzido de recursos humanos. Eram poucos os professores, para a quantidade de funções a desempenhar. Com efeito, aliando-se às aprendizagens construtivistas dos alunos, uma estratégia poderia passar, por, criar voluntários de apoio à competição desportiva, como por exemplo em alguns dos ME que utilizámos ao longo da PL (i.e., MED).

Este tipo de atividades são uma forma de sairmos da nossa zona de conforto. Um cenário de intervenção pedagógica, é o que tivemos, junto da nossa turma, com a qual lidámos diariamente ao longo da PL. Outro, é lidar com alunos que mal conhecemos. Adaptar-se a este contexto, tomando decisões, partilhando opiniões e conhecimentos, refletindo criticamente sobre os acontecimentos momentâneos, foram aspetos importantes para a construção da nossa identidade profissional futura.

Como nota final, ainda que, não fosse um objetivo principal deste tipo de atividades, é sempre motivo de orgulho vermos desempenhos muito satisfatórios por parte dos nossos alunos, em termos da dedicação na procura dos objetivos pessoais e grupais. Assim, tive o prazer de ver dois dos meus alunos, nos lugares cimeiros da classificação (um 1.º e um 2.º lugar).

5.4. Balanço do Dia dos Desportos de Raquete

O Dia dos Desportos de Raquete representou segunda participação em termos das AICE. Esta atividade contou com uma grande adesão dos alunos. Iniciando as nossas observações com os quadros competitivos, estes poderiam ter sido construídos de forma mais coerente, se o levantamento dos alunos a participar no torneio fosse efetuado com maior antecedência. Os professores estagiários ficaram com a responsabilidade de conceber os quadros competitivos, na modalidade de Badminton (2.º e 3.º ciclos). Na sequência do supramencionado, o facto de termos recebido inscrições no próprio dia, elevou o grau de exigência e complexidade da tarefa. Apesar de ter representado importantes mecanismos de adaptação, como a tomada de decisão em situação de *stress*, ter um quadro competitivo pré-estabelecido, entre outras questões, não se colocariam, as constantes perguntas dos alunos sobre a estrutura da competição.

Outro aspeto menos positivo desta atividade surge ligado aos recursos espaciais. Esta situação causou grandes constrangimentos sobretudo ao nível do Badminton. A existência, de um só campo, no ginásio, para um quadro competitivo composto por 50 alunos, significou um elevado tempo de espera entre os jogos e, por conseguinte, um nível de desmotivação crescente. Paralelamente, as próprias dimensões do espaço não eram as melhores. O pé alto do ginásio era muito reduzido. Ações tático-técnicas como o *lob* ou o *clear* ficavam comprometidas. A própria dimensão do espaço adjacente ao terreno de jogo, era muito reduzida. A linha de fundo, basicamente, ficava sobre as paredes. Quando o aluno tinha de jogar próximo da linha de fundo, via a execução da sua ação quase impossível. A própria rede, também acarretou alguns constrangimentos, visto que, foi montada utilizando dois plintos para segurá-la. Todos estes fatores desvirtuaram as características funcionais e estruturais da modalidade e tiveram implicância direta na performance dos alunos.

No entanto, há que ressaltar alguns aspectos positivos. Um dos quais, foi o apoio que os alunos deram ao longo da competição, nomeadamente, nas funções de apoio à competição desportiva (i.e., marcadores de pontos e árbitros). Procuramos fazer alguns transferes entre a nossa intervenção pedagógica na turma intervencionada e esta atividade, pois, este tipo de funções, permite aos alunos, o desenvolvimento das suas competências enquanto jogadores, e as suas competências pessoais e sociais.

5.5. Balanço do Torneio de Voleibol

Iniciando o nosso balanço com algumas questões organizativas, num âmbito geral, todas elas, foram muito bem preparadas e operacionalizadas. Existia um *placard* com os quadros competitivos e respetivo calendário (atualizados ao momento) para consulta de todos os participantes. No nosso entender, este significou um estímulo à autonomia, capacidade de tomada de decisão e montagem de estratégias dos alunos. Ademais, existia sempre um responsável, na zona de secretariado, para eventuais esclarecimentos adicionais. A metodologia de início e começo dos jogos, funcionou também, na plenitude. Outro aspeto, também importante, foi o envolvimento dos alunos, em todo o torneio (i.e. nas funções de apoio à competição desportiva).

Analisando os quadros competitivos, foi notória a preocupação do seu ajuste, aos níveis de aptidão dos alunos. Escolheram-se formas modificadas de jogo, que vão ao encontro das diretrizes do PNEF e das capacidades dos alunos observados. Adicionalmente, existiu um elevado número de jogos, traduzindo-se em mais tempo de prática efetiva.

No que diz respeito às funções desenvolvidas, fiquei responsável pela operacionalização do torneio junto dos 7.º Anos e 8.º Anos. O torneio decorreu de forma plena e não houve qualquer tipo de problemas associados. A turma intervencionada, acabou por vencer o torneio. Novamente, foi um motivo de orgulho e um indicador positivo do processo

de E-A. Acreditamos, que este fator, vem uma vez mais, reforçar a importância que um processo criticamente refletido e apoiado na evidência científica, pode acarretar.

5.6. Balanço da Atividade Extracurricular de Canoagem e *Stand-Up Paddle*

A operacionalização desta atividade foi uma das etapas mais desafiantes do nosso EP, pois conferiu, um grau de responsabilidade bastante elevado. À luz da sistemática das atividades desportivas proposta por Almada et al. (2008), os desportos de adaptação ao meio, comportam matérias de ensino com *objetivos reais*. Existe uma necessidade iminente do aluno ser capaz de compreender os indicadores, num meio que ele não controla na sua plenitude. Ainda que com a turma do 7.º Ano, não tivesse sido possível realizar uma AI em meio aquático, procurámos cercar-nos de outros indicadores, para melhor prepararmos a sua participação. Algumas estratégias passaram pela consulta dos dados da Caracterização da Turma e pelo próprio diálogo com os alunos.

Outras das tarefas exigente e de enorme responsabilidade prendeu-se, com a própria deslocação até ao local de dinamização da atividade, onde se utilizou, a rede de transportes públicos do Funchal. Procurámos uma dinâmica que permitisse ao máximo, a segurança dos nossos alunos. Assim, uma das estratégias passou por um dos professores ir sempre na frente do grupo, como uma espécie de guia e o outro ir sempre atrás do grupo, alargando-se o campo de visão. À entrada, dentro e à saída dos autocarros, era sempre realizada uma contagem, de modo a verificar o número de alunos.

Os alunos, não deixaram de ter um papel ativo na organização desta atividade. Foi-lhes solicitado um conjunto de recursos para poderem participar na mesma. Isto, no nosso entender, exigia dos mesmos, alguns comportamentos, como a autonomia ou no mínimo, o sentido de responsabilidade. Ainda que, eventualmente, não fossem os alunos a preparar estes materiais,

nem que fosse, a divulgação da informação aos pais e/ou EE, ou a simples verificação da mochila no dia anterior, acarretava uma participação direta na preparação da atividade.

Tendo em conta a nossa realidade pedagógica, estávamos cientes das dificuldades financeiras dos alunos. Assim, a atividade selecionada, teria de representar o mínimo de custos possíveis ou até mesmo um custo nulo. Em relação aos transportes, sabíamos que muitos dos alunos, possuíam já, passe social, anulando-se aqui, o custo da deslocação. A atividade propriamente dita, teve o custo simbólico de 1,00€, o que acabou por ser bastante acessível. No que diz respeito à operacionalização da atividade, propriamente dita, tendo em consideração o número de participantes, e o número de recursos humanos, disponíveis, optámos para ir para o mar com os alunos, conjuntamente com o David Fernandes. A nossa orientadora ficou a gerir as operações a partir de terra. Esta decisão pareceu-nos ser a mais ajustada, principalmente, por questões de segurança (p.e., pronta intervenção junto dos alunos, em situação de risco).

Em síntese, entendemos que esta atividade foi bastante enriquecedora e os objetivos delineados foram cumpridos. Assistimos a uma grande envolvência de ambas as turmas, observando alunos felizes a praticar desporto num momento de alguma descontração, alunos integrados uns com os outros, alunos, inclusive, com algum sentimento de reconhecimento e agradecimento para connosco. Foi um cenário de final do EP muito compensador e enriquecedor. Perceber que conseguimos transformar estes alunos, não só através dos conteúdos de ensino propriamente ditos e afetos à EF, mas também, ao nível das suas competências pessoais e sociais, é extremamente reconfortante.

6. Atividades de Integração no Meio

As AIM visam a promoção de uma inclusão sustentada do professor estagiário com os diferentes agentes da comunidade escolar, designadamente: (i) alunos; (ii) professores do grupo/disciplina de EF; (iii) professores do CT; (iv) outros professores da escola; (v) órgãos do Conselho Executivo; (vi) assistentes operacionais; (vii) pais e/ou encarregados de educação (EE); e (viii) demais agentes educativos. As atividades planeadas e operacionalizadas neste sentido foram: a Caracterização da Turma e a AEC.

No âmbito das atividades de Direção de Turma, tivemos a oportunidade de realizar a Caracterização da Turma, colaborando diretamente com o Diretor de Turma, na recolha, análise e discussão de informações sobre os alunos. Estes tipos de informações são indispensáveis para um bom planeamento do processo de E-A.

Relativamente à AEC, esta consistiu em planear e operacionalizar uma atividade que fosse ao encontro da nossa intervenção pedagógica na turma e que reunisse, para além, dos alunos, outros elementos da comunidade educativa, como os professores do CT, os pais e/ou EE e demais entidades ou agentes educativos.

6.1. Caracterização da Turma

No planeamento de qualquer processo de E-A, torna-se fundamental entender a realidade dos alunos que serão alvo da nossa intervenção. Neste sentido e como parte integrante do nosso EP, uma das etapas basilares da nossa intervenção pedagógica, foi a realização da caracterização da turma.

A importância desta atividade foi evidente. O acesso a um conjunto de informações detalhadas de cada um dos alunos permitiu-nos um conhecimento mais aprofundado dos mesmos, nomeadamente, das suas reais necessidades e capacidades. Como tal, foi possível que

o nível de planeamento, controlo e ajuste ao longo da nossa PL, ocorre-se de modo mais personalizado e coerente com o contexto educativo em intervenção.

6.1.1. Objetivos

6.1.1.1. Objetivos Gerais

No que diz respeito aos objetivos gerais da caracterização da turma, estes contemplaram: (i) auxiliar a Diretor de Turma na recolha de informação para a caracterização da turma; (ii) identificar potencialidades e fragilidades da turma; (iii) identificar a dinâmica relacional da turma; (iv) disponibilizar informações ao Conselho de Turma permitindo-lhes (re)formular objetivos e (re)adaptar estratégias de ensino; e (v) debater com o Conselho de Turma possíveis estratégias didático-pedagógicas comuns fruto da transdisciplinaridade existente no contexto escolar.

6.1.1.2. Objetivos Específicos

Relativamente aos objetivos específicos, estes foram: (i) caracterizar a turma relativamente ao número de alunos, género, idades e freguesia de residência; (ii) conhecer o meio familiar e económico em que estão inseridos cada um dos alunos; (iii) averiguar os hábitos de saúde e estilos de vida preeminentes no seio da turma; (iv) identificar a posição dos alunos perante a AF e a EF; e (v) conhecer o estado nutricional dos alunos, seus níveis de AptF e CC.

6.1.2. Metodologia

Esta turma de 7º ano da EBDEBC era composta inicialmente por 20 alunos, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A média de idades situava-se nos 13 anos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. No sentido de cumprir com os objetivos

supramencionados utilizámos os instrumentos propostos pelo projeto EFERAM-CIT (ver subcapítulo 4.6).

A atividade de Caracterização da Turma teve início na primeira aula do ano letivo. A metodologia utilizada comportou, numa primeira etapa, a recolha de alguns dados instantâneos [i.e., nome (que preferia ser chamado), idade, experiências desportivas, modalidades preferidas e modalidades que gostava menos]. Na mesma aula, utilizou-se os instrumentos propostos pelo projeto EFERAM-CIT, recolhendo-se, de cada um dos alunos, as informações demográficas, dados socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e informações do âmbito escolar, através de um questionário *online*.

Na terceira aula, realizaram-se as avaliações da AptF (i.e., capacidades motoras) e CC (i.e., massa corporal, altura, perímetro da cintura e pregas de adiposidade subcutânea). Estas avaliações decorreram com o auxílio de elementos dos restantes NE e professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira (DEFD-FCS) (i.e., afetos ao projeto EFERAM-CIT). Com efeito, foram utilizadas equipas de campo compostas em média por cinco a seis avaliadores.

Na quarta semana de aulas, foram aplicados testes sociométricos para a aferição das dinâmicas interpessoais existentes no seio da turma.

6.1.3. Resultados e Análise dos Dados

6.1.3.1. Género e idades

Na disciplina de EF, a turma do 7º ano, era constituída por 19 alunos, dos quais, 11 pertenciam ao género masculino (58%) e 8 pertenciam ao género feminino (42%). Estes dados permitiram-nos aferir que a turma era composta predominantemente por rapazes (gráfico 5).

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com a média a situar-se, sensivelmente, nos 13 anos de idade. A turma apresentava nove alunos com 12 anos, registando-se como a maioria (correspondendo a 47% da totalidade da turma). Eram três, os alunos mais novos e tinham 11 anos (16%). O aluno mais velho, que era único, tinha 15 anos (5%). Saliente-se também que seis dos alunos que faziam parte da turma, três tinham 13 anos de idade (16%) e outros três alunos tinham 14 anos de idade (16%).

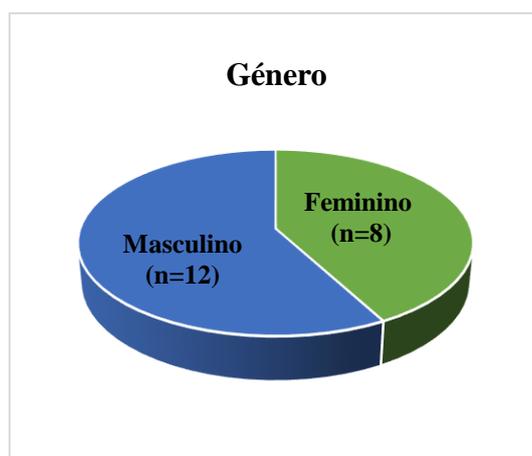


Gráfico 5 - Caracterização da turma por género.

6.1.3.2. Concelho e freguesia de residência

Constatou-se que todos os alunos habitavam no Conselho do Funchal, apresentando igualmente na totalidade, a sua área de residência com morada na freguesia de São Roque.

6.1.3.3. Agregado familiar

Relativamente ao agregado familiar, verificou-se que a maior parte dos alunos (n=10), para além de si mesmo, habitava na mesma casa ou com mais 4 pessoas (correspondendo a 26% da totalidade da turma) ou com mais 5 pessoas (26%) (gráfico 6). Observou-se também que, 2 dos alunos viviam com mais 3 pessoas (11%), e que, 4 dos alunos viviam com mais 2 pessoas. Destaque para um dos alunos que referiu viver com mais 6 pessoas (5%), assim como, 2 dos alunos que referiram viver na mesma residência, com mais 7 pessoas (11%). Estes três últimos casos foram equacionados, para um posterior cruzamento de dados, com a presença de apoio social escolar e a situação socioeconómica dos seus respetivos pais e/ou EE, de modo, a se averiguar, se estaríamos perante uma situação preocupante ou não.

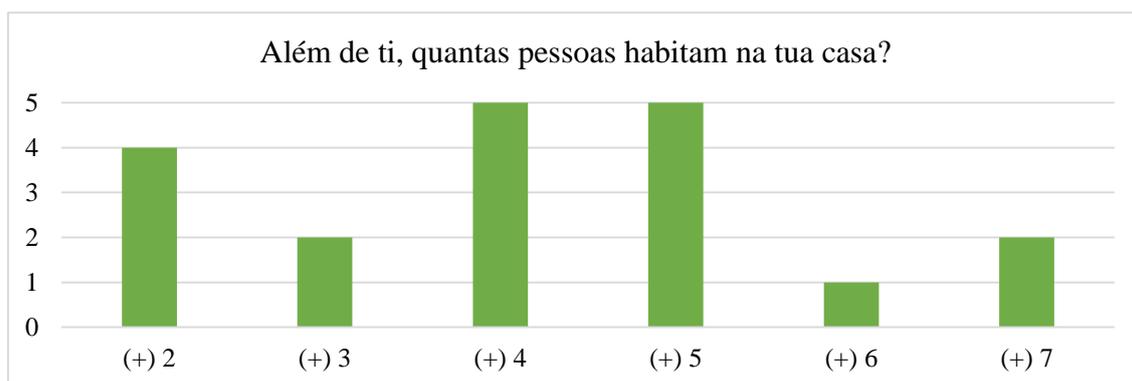


Gráfico 6 - Caracterização da constituição do agregado familiar.

6.1.3.4. Ação social escolar

No que diz respeito ao apoio da ação social escolar, constatou-se que, a maior parte dos alunos, não apresentavam qualquer tipo de apoio social escolar (correspondendo a 37% da totalidade da turma) (gráfico 7). Por outro lado, verificámos que 26% dos alunos beneficiavam de apoio da ação social da escolar através do escalão 1, e também 26% através do escalão 2. Já em relação ao escalão 3, 11% dos alunos, usufruía de apoio da ação social escolar.

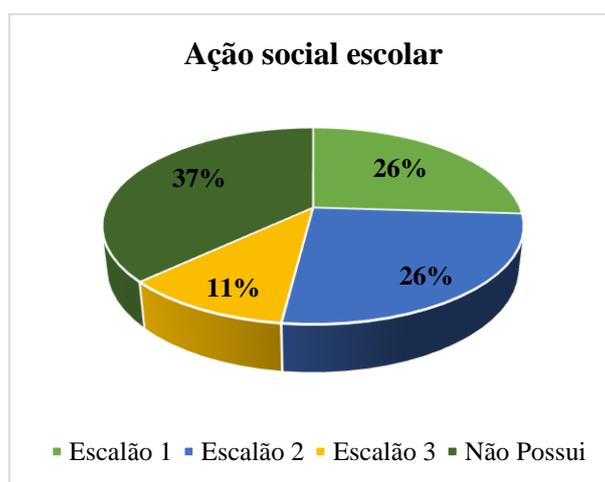


Gráfico 7 - Caracterização dos apoios da ação social escolar.

6.1.3.5. Habilitações literárias dos pais e/ou EE

No que toca às habilitações literárias dos pais e/ou EE, verificou-se que a maioria, ao nível do género masculino, possuía o 3.º ciclo de escolaridade completo. Por outro lado, a maioria dos EE do género feminino, detinha um nível de habilitações literárias superior, situando-se a sua formação na conclusão do ensino secundário (gráfico 8). Verificou-se igualmente, que quer os EE do género masculino, quer os EE do género feminino, não possuía, um grau de habilitação literária, superior ao ensino secundário, assim como, o nível de

habilitação literária mais baixo, para ambos os casos, apresentava-se ao nível do 1.º ciclo de escolaridade.

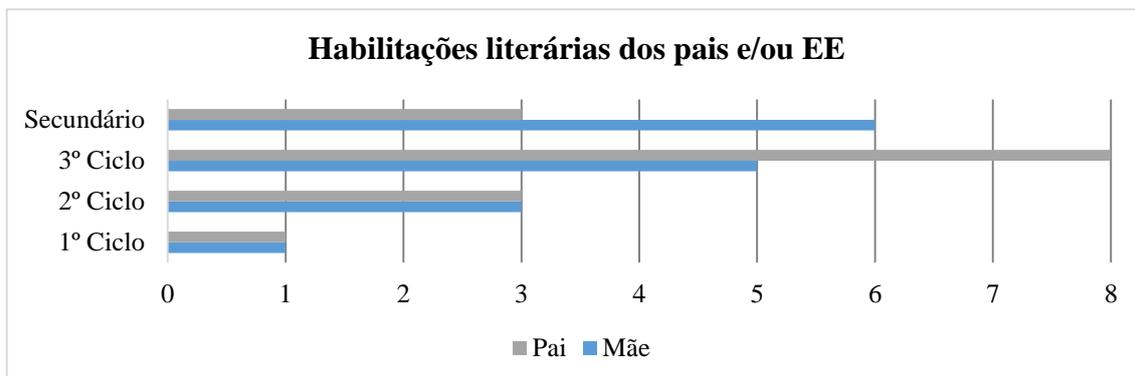


Gráfico 8 - Habilitações literárias dos pais e/ou EE.

6.1.3.6. Situação laboral dos pais e/ou EE

A situação laboral dos pais e/ou EE poderá representar um determinante indicativo da situação socioeconómica dos alunos e respetivo agregado familiar.

Analisando, o gráfico 9, constatou-se que, três EE do género feminino encontravam-se à data em situação de desemprego. Esta foi uma situação que tivemos de ter em consideração, dado que, poderia representar em alguns momentos um estado emocional deficitário, por múltiplas razões associadas, por parte dos alunos em questão. Relativamente aos pais e/ou EE do género masculino, verificou-se, que a maioria dos quais possuía emprego.

Ressalve-se que, um dos alunos, no campo referente ao EE do género feminino colocou “Não se aplica”, tratando-se de um aluno em situação monoparental. Um outro aluno colocou, “Não se aplica”, nos campos referentes ao EE do género feminino e EE do género masculino, tratando-se de um aluno, cuja ligação com os seus progenitores, era inexistente, estando a cargo de uma instituição de solidariedade social. Esta foi uma situação, evidentemente, merecedora da nossa atenção. Procurámos assegurar que esta situação não influenciasse o estado psicomotor e sócio-afetivo dos alunos em questão.

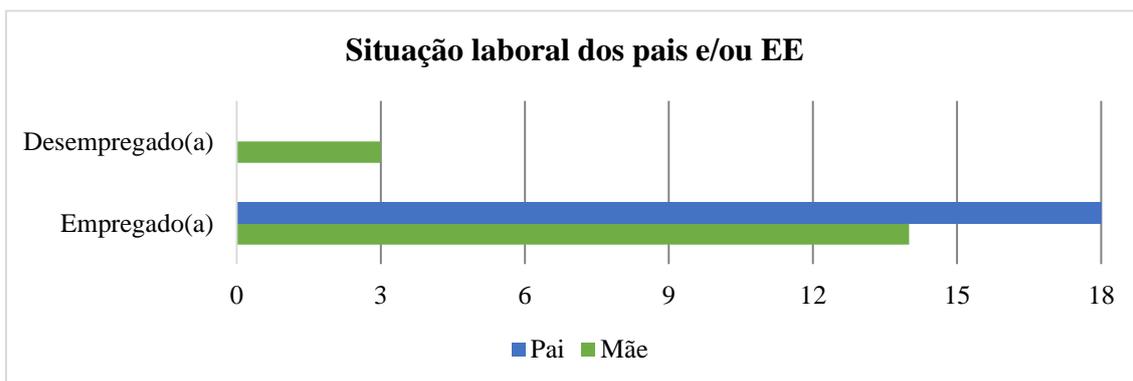


Gráfico 9 - Situação laboral dos pais e/ou EE.

6.1.3.7. Trajeto de casa à escola (e vice-versa)

No que diz respeito aos meios de deslocação entre casa e escola (e vice-versa), verificou-se que no agregado, onde os alunos poderiam escolher uma ou mais opções, entre as modalidades: (i) “a pé”; (ii) “bicicleta”; (iii) “autocarro”; (iv) “carro”; e (vi) “mota”, a maior parte destes, deslocava-se preferencialmente “a pé” (n=15) (ver gráfico 10).

No que concerne a outros meios de deslocação, 3 dos alunos, mencionaram utilizar o “autocarro”, 8 dos quais, mencionaram a utilização do “carro” e 2 dos quais, afirmaram utilizar a “mota”.

Estes dados, revestiram-se de grande importância, principalmente, para os docentes que lecionavam no primeiro bloco da manhã (aula das 08h00). A disciplina de EF estava circunscrita a este contexto. Tornou-se importante entender, até que ponto poderia existir uma maior flexibilidade dos professores, para além da proposta do RI, não só, para a existência de atrasos, que poderiam estar associados com os transportes públicos, como também, com as condições atmosféricas, isto é, os alunos que faziam o trajeto “a pé” e poderiam ficar condicionados com este fator.

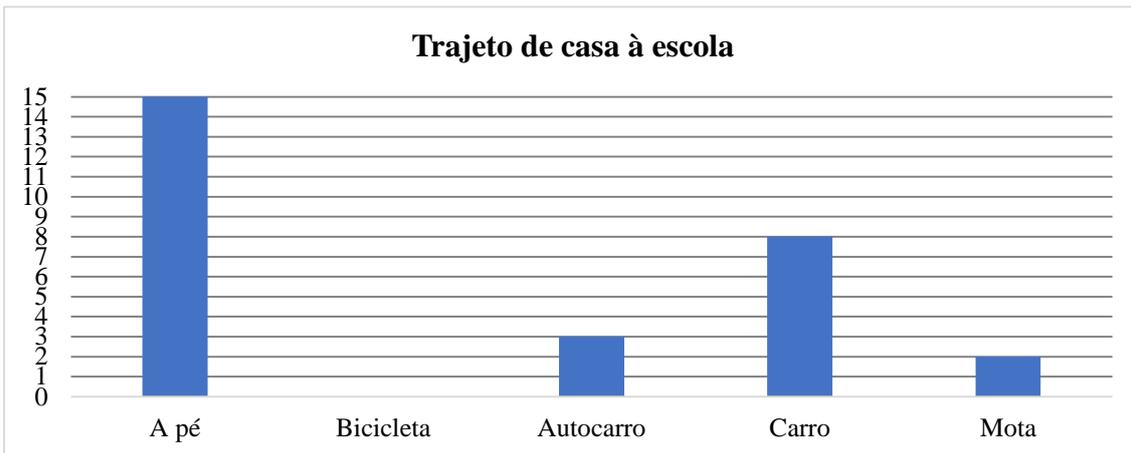


Gráfico 10 - Tipo de deslocação utilizado pelos alunos no trajeto de casa à escola (e vice-versa).

6.1.3.8. Hábitos de sono

A recolha de dados ao nível dos hábitos de sono foi determinante, dado que, este indicador, poderia influenciar diretamente a prestação dos alunos nas diferentes disciplinas.

Constatou-se que a maior dos alunos, apresentava hábitos de sono, bastante satisfatórios, sendo que, em 8 dos alunos, estes, situavam-se, nas 9 horas (correspondendo a 42% da totalidade da turma). Outros 8 alunos, na ordem das 10 horas (42%) (ver gráfico 11). Os restantes três alunos, 2 dos quais, afirmaram, dormir 8 horas por dia (representando 11% da totalidade da turma) e um outro aluno, mencionou, dormir 7 horas por dia. Este último, representava o caso mais preocupante (5%).

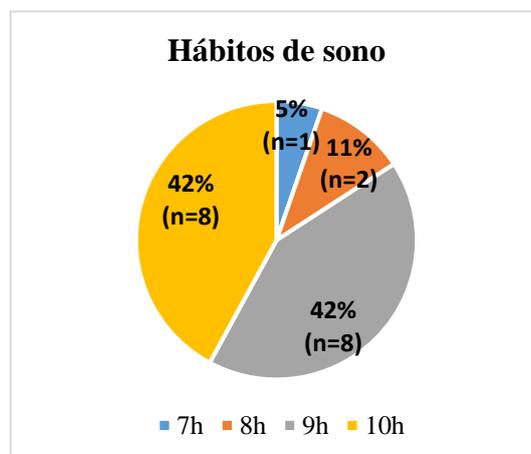


Gráfico 11 - Caracterização dos hábitos de sono dos alunos.

6.1.3.9. Hábitos de estudo e leitura

Relativamente aos hábitos de estudo, constatou-se que a maioria dos alunos apresentava como prática usual, um estudo diário de pelo menos, uma hora de tempo (correspondendo a 37% da totalidade da turma) (gráfico 12). Verificou-se também, que 24% dos alunos, estudava cerca de 15 minutos por dia, ao passo que, 10% dos quais (n=2), não apresentava qualquer tipo de prática usual a este ponto. Adicionalmente, uma grande parte dos alunos, cerca de 29%, apenas estudava 30 minutos por dia.

No que toca aos hábitos de leitura, equacionou-se um aspeto que poderia estar interligado com os hábitos de estudo. Verificou-se que a maior parte dos alunos, não apresentava qualquer tipo de prática usual em termos de leitura (correspondendo a 37% da totalidade da turma) (gráfico 13). Por seu turno, 21% dos alunos, que compunham a turma, apresentava como hábito de leitura, uma hora diária. Ademais, 10% dos alunos tinham uma prática de leitura de trinta minutos diários e 32% dos quais, dedicavam apenas quinze minutos do seu dia, a esta prática.

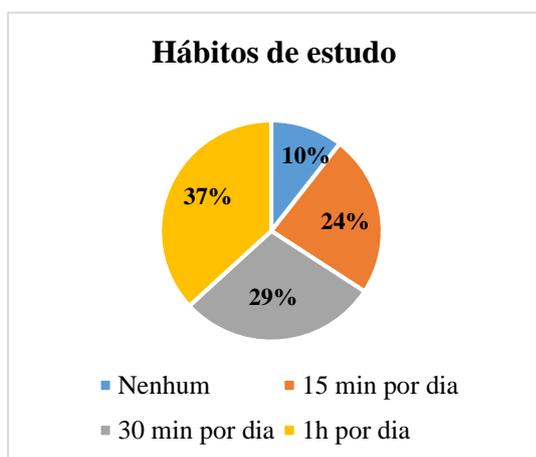


Gráfico 12 - Hábitos de estudo dos alunos.

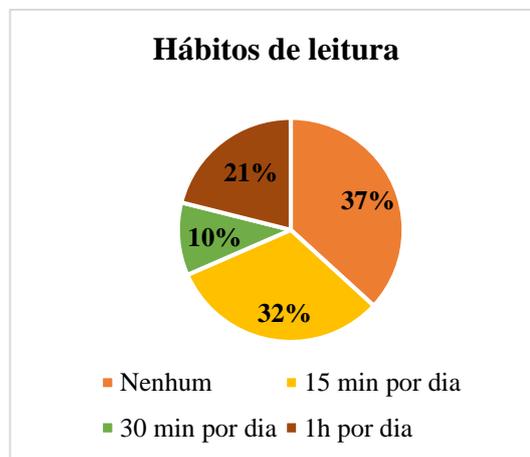


Gráfico 13 - Hábitos de leitura dos alunos.

6.1.3.10. Auto percepção com a saúde e a vida

No que diz respeito à auto percepção dos alunos sobre a sua saúde, verificou-se que, a maior parte dos alunos (n=9) sentia-se com muito boa saúde (correspondendo a 47% da totalidade da turma) (ver gráfico 14). Em igual número (n=4) verificaram-se alunos que afirmaram “sinto-me com saúde razoável” (21%) e “sinto-me com boa saúde”. Por seu turno, 2 alunos afirmaram “não me sinto com muito boa saúde” (11%).

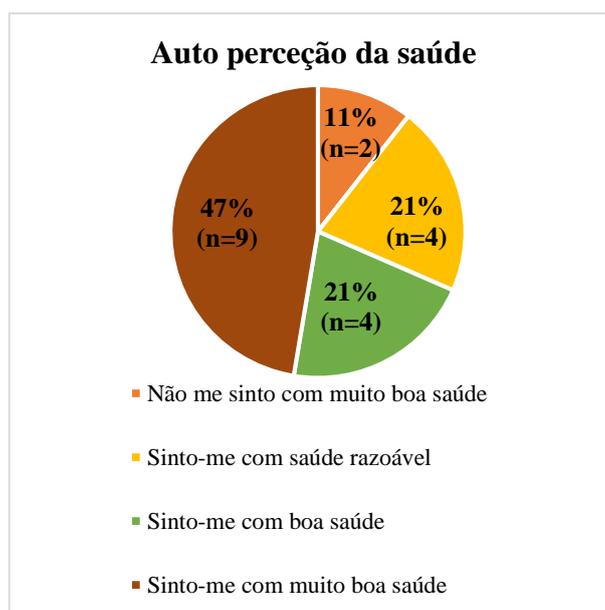


Gráfico 14 - Auto percepção dos alunos relativamente à sua saúde.

Relativamente à auto percepção sobre a qualidade da sua vida, esta foi avaliada numa escala de 1 a 10 (sendo 1 “a pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”) (ver gráfico 15). Constatámos que a maior parte dos alunos, autoavaliou de forma intermédia (i.e. 5) (n=5), ou máxima (i.e. 10) (n=5). Numa escala de 6 e 9, autoavaliaram-se 2 alunos. Numa escala de 7, 3 alunos classificaram a sua qualidade de vida. Ademais, 1 aluno, autoavaliou a qualidade da sua vida em 8. O caso mais preocupante, configurou uma autoavaliou da qualidade de vida em no nível 2.

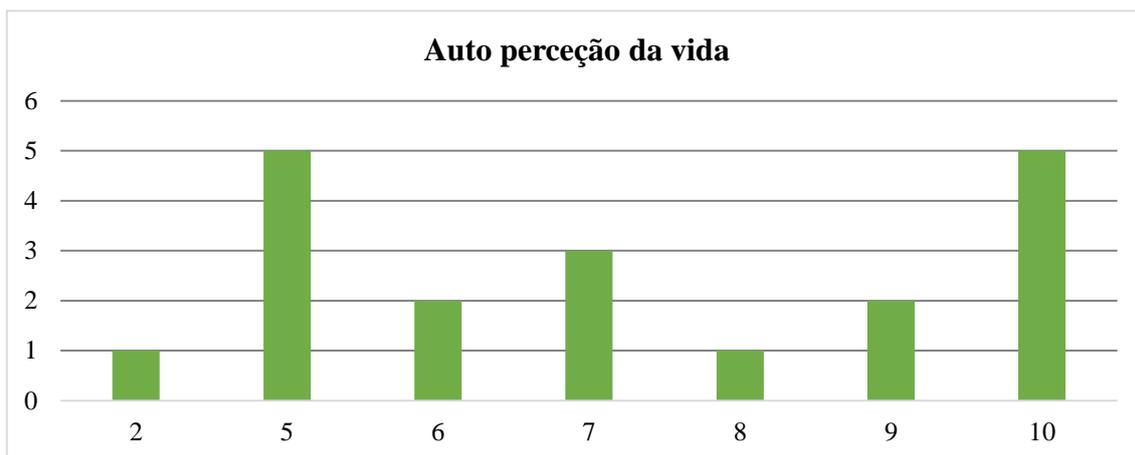


Gráfico 15 - Auto percepção dos alunos relativamente à sua qualidade de vida.

6.1.3.11. Relações interpessoais

Com recurso à ferramenta disponibilizada pelo projeto EFERAM-CIT, nomeadamente, o teste sociométrico, aferiram-se as dinâmicas e relações interpessoais, existentes no seio da turma. Através deste instrumento, identificámos possíveis líderes da turma, os alunos com mais dificuldades de inclusão com os seus pares, bem como, a existência ou inexistência de pequenos grupos na turma.

A recolha e apresentação destes dados mereceu nota de destaque por parte do CT. Os professores encararam-nos, como uma ferramenta bastante importante para um planeamento e intervenção mais personalizados, nas suas aulas. Na nossa disciplina, permitiu-nos, também, refletir sobre algumas estratégias de planeamento das aulas, quer ao nível da própria constituição dos grupos de trabalho, quer do próprio controlo e gestão da turma.

Neste sentido, constatámos que, um dos alunos, foi preferencialmente escolhido como primeira opção na série de atividades a escolher, mas que em simultâneo recebeu, conjuntamente com um outro aluno, várias nomeações negativas. Tal situação fez-nos equacionar que o aluno questão, apesar de ser o aluno mais nomeado, para primeira hipótese, não poderia ser encarado como um líder da turma, mas sim, como um possível modelo, para um grupo restrito de alunos, que não chegava a compor 50% da totalidade da turma. Em relação

ao aluno menos nomeado, este deixou-nos um pouco mais em alerta, nas estratégias a adotar, pois foi alvo de muitas nomeações negativas nas questões com sentido conotativo de exclusão.

6.1.3.12. Posição perante a AF e EF

Em primeira instância fomos averiguar, o gosto e motivação dos alunos para a AF e EF, aferindo a sua posição através de quatro modalidades de opção: “não gosto lá muito”, “é-me indiferente”, “gosto bastante” e “gosto mesmo muito”.

Verificou-se que a maioria da turma “gostava bastante” ou “gostava mesmo muito” de AF e EF, com 9 alunos (correspondendo a 50% da totalidade da turma) e 5 alunos (28%), respetivamente. Por outro lado, 1 aluno, afirmou, “é-me indiferente” e 3 alunos, mencionaram “não gosto lá muito”. Junto destes últimos, procurámos aferir que razões estariam na base da opção escolhida, por forma, a equacionarmos as melhores estratégias na tentativa de reconfigurar estas perceções negativas sobre a AF e EF.

6.1.3.13. Prática de AF

Em relação à prática de AF, constatou-se que a maioria da turma era pouco ativa. Larga parte dos alunos, nomeadamente, 15 (correspondendo a 75% da totalidade da turma), tinha apenas a EF como o único espaço e momento de prática de AF de forma regular. Apenas 25% dos alunos realizava AF em outro contexto, como o desporto escolar ou desporto federado (gráfico 16). Com estes resultados, era emergente a necessidade estimular os alunos para prática regular de AF além das aulas de EF.

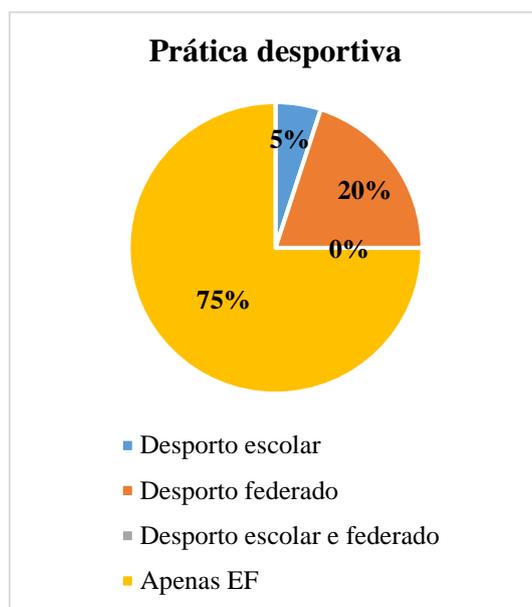


Gráfico 16 - Caracterização da prática de AF dos alunos.

6.1.3.14. *Composição corporal*

Em relação à CC dos alunos, verificou-se que a maioria dos alunos (n=12) encontrava-se dentro do peso recomendado para a sua idade (correspondendo a 63% da totalidade da turma). Por outro lado, contatou-se a existência de 3 alunos (16%) com excesso de peso e 4 alunos com obesidade (21%) (gráfico 17).

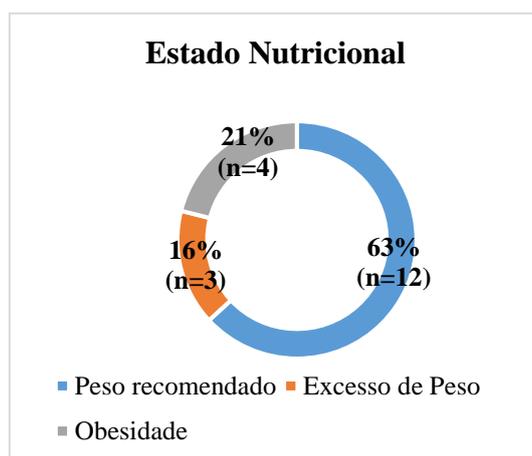


Gráfico 17 - Caracterização do estado nutricional dos alunos.

6.1.3.15. Componentes da AptF

Relativamente à AptF os testes físicos da flexibilidade revelaram valores superiores a 65% em todas as suas dimensões (flexibilidade de ombros, flexibilidade do tronco/lado direito e flexibilidade do tronco/lado esquerdo). Em relação à agilidade e velocidade, verificou-se que 32% dos alunos encontravam-se na zona saudável da AptF para esta componente. Porém, a maior parte dos alunos encontrava-se numa zona de algum risco (correspondendo a cerca de 52% da totalidade da turma) e 16% dos quais em zona de risco.

No que concerne à força, verificaram-se resultados satisfatórios ao nível da força explosiva (i.e., dos membros inferiores) e força do tronco. Por outro lado, constatou-se, alguns problemas ao nível da força estática e funcional, com respetivamente, 47% e 57% dos alunos, a se situarem na zona de risco da AptF.

Relativamente à resistência aeróbia, verificou-se que a maior parte dos alunos (47%), encontrava-se em zona de risco, sendo que, 27% dos quais encontravam-se em zona de algum risco. Adicionalmente, apenas 26% dos alunos, encontravam-se na zona saudável da AptF para esta componente.

6.1.4. Considerações Finais da Caracterização da Turma

A Caracterização da Turma é uma componente fundamental para que qualquer professor possa personalizar o seu processo de E-A. Uma AI à realidade de cada um dos nossos alunos e a forma como cada um dos quais converge para contexto torna-se determinante para o (re)ajuste das estratégias de ensino a adotar.

Vários procedimentos e instrumentos são passíveis de utilização numa atividade desta natureza. No nosso EP, optámos por utilizar um conjunto de procedimentos e instrumentos desenvolvidos através do projeto EFERAM-CIT. Apesar de considerarmos que um dos instrumentos, nomeadamente, o questionário *online* [i.e., recolha dos dados demográficos,

socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e informações do âmbito escolar (com ênfase na EF)], seja algo extenso, verificando-se alguma desmotivação dos alunos no ato do seu preenchimento, não deixamos de ser concordantes que esta metodologia é indubitavelmente muito rentável e eficaz, para o objetivo que se propõe cumprir.

No nosso entender, a eficácia destas avaliações surge diretamente relacionada com a formação teórico-prática que todos os NE realizaram antes do início do ano letivo. Esta formação, coordenada e supervisionada pela Prof.^a Dr.^a A. Rodrigues do DEFD-FCS da UMA e investigadora associada ao projeto do EFERAM-CIT, permitiu-nos: (i) compreender detalhadamente cada um dos instrumentos possíveis de utilizar; e (ii) rever procedimentos de avaliação da AptF e CC.

A atividade de Caracterização da Turma, foi também, uma parte relevante da nossa integração no meio escolar. A apresentação dos dados recolhidos ao CT, representou também a possibilidade de nos darmos a conhecer. Configurou também, a possibilidade de realizar um primeiro contacto com os restantes professores, para possíveis interligações transdisciplinares ao longo do processo de E-A.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

A AEC é uma das atividades propostas no plano de estudos do 2.º ano do MEEFEBS da UMA. A AEC deve ter a expressão no mínimo ao nível da turma intervencionada. Além dos alunos, devem estar também envolvidos, os professores do CT, os pais e/ou EE dos alunos e demais agentes educativos. A AEC, é, portanto, um complemento à intervenção pedagógica dos professores estagiários e um momento de aproximação entre os mesmos e toda a Comunidade Educativa.

Ao longo do nosso EP, a reflexão sobre o ensino dos JDC-I nas aulas de EF foi uma constante, pelo lugar de destaque que estes ocupam nos PNEF e pelo pobre tratamento didático-

pedagógico de que têm sido alvo nos últimos anos. A UD do 1.º período e a investigação no âmbito do nosso EP surgiu diretamente ligada a esta problemática (ver subcapítulo 7.2.2). Para fazer face a este problema, utilizamos o MEC, MdE híbrido, composto pela junção do MED com o TGfU. Uma das características marcantes do MED, é o momento festivo no final da UD, denominado, de *evento culminante*. Dadas as características deste evento, considerámos ser um excelente meio para a construção da nossa AEC. A partir do qual, poderíamos trazeremos para junto dos nossos alunos, os restantes professores do CT, os seus pais e/ou EE e outras entidades ou agentes educativos e apresentar, todo o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do 1.º período.

À luz do MED, o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, através de funções de apoio à competição desportiva, é ponto assente. Entre as quais, temos, a função de árbitro e de jogador. Assim, considerámos importante, dar a conhecer alguns testemunhos reais de ex-profissionais da área. Com efeito, o evento culminante, contou com a presença de um ex-árbitro de Futebol e um ex-jogador de Futebol.

A repercussão de hábitos e estilos de vida saudáveis são finalidades bem assentes no PNEF, sendo a EF um meio privilegiado para a estimulação destes comportamentos junto dos alunos (ME, 2001). De modo a reforçarmos estas condutas, junto dos nossos alunos e demais Comunidade Educativa, estabelecemos uma parceria com duas alunas da Escola Superior de Enfermagem São José Cluny. Esta foi uma forma de trazeremos outras perspetivas e contributos para esta temática, no caso concreto, a importância do sono e do repouso.

6.2.1. Objetivos Gerais da Atividade

Os objetivos gerais da nossa AEC, passaram por: (i) aumentar a comunicação e as relações interpessoais na Comunidade Educativa; (ii) incrementar a participação ativa dos pais e/ou EE na vida escolar dos seus educandos; (iii) promover um momento de contacto inter-

turmas; (iv) potenciar a comunicação e a cortesia dos alunos; (v) fomentar hábitos e estilos vida saudáveis em todos os intervenientes na ação; (vi) fomentar a ocupação dos tempos livres de uma forma saudável; (vii) difundir o espírito competitivo saudável; (viii) fomentar os valores de *fair-play* e ética desportiva; (ix) potenciar o trabalho colaborativo junto dos nossos alunos; (x) fomentar as capacidades de organização e gestão dos alunos; (xi) fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos na manutenção e preservação dos espaços e equipamentos; (xii) fomentar uma maior compreensão do fenómeno desportivo associado aos JDC; (xiii) promover um momento de diversão e descontração nos alunos.

6.2.2. Planeamento da Atividade

No sentido de operacionalizarmos a nossa AEC de forma tão eficiente quanto possível, tivemos de considerar um conjunto de fatores. Assim, num cômputo geral, e não necessariamente pela ordem que se seguem, estes foram:

- ✓ Encontrar uma data e horário que satisfizesse as necessidades de ambas as turmas, professores dos CT, pais e/ou EE, e demais membros da Comunidade Educativa;
- ✓ Construir um documento de cariz informativo, realçando os objetivos da atividade, e fazer um levantamento da disponibilidade dos pais e/ou EE, em termos de data e horário, para a realização da AEC;
- ✓ Perceber que mecanismos poderiam ser eficazes na divulgação da nossa AEC junto da Comunidade Educativa;
- ✓ Realizar um levantamento de todos os recursos necessários para a realização da AEC;
- ✓ Articular a utilização de instrumentos e equipamentos (i.e., bioimpedância, estadiómetro e balança) com docentes do DEFD-FCS da UMa, para a avaliação da CC dos participantes;

- ✓ No seguimento do ponto anterior, estabelecer uma parceria com a equipa de enfermagem do Centro de Saúde de São Roque, que ficaria responsável pela medição da tensão arterial, trazendo consigo os equipamentos necessários;
- ✓ Estabelecer um contacto e, respetivo, plano de articulação com os agentes educativos que tiveram intervenção direta na AEC;
- ✓ Mediar a intervenção dos alunos no processo de seleção, recolha e organização de alimentos saudáveis para a realização de um lanche/convívio para toda a Comunidade Educativa;
- ✓ Mediar a intervenção dos alunos durante os jogos de competição;
- ✓ Criar os certificados de mérito e adquirir os troféus e medalhas para a cerimónia de entrega de prémios;
- ✓ Estabelecer um guião de toda a atividade (i.e., horários dos jogos, palestras, lanche, avaliações, etc.).

6.2.3. Balanço da Atividade

A AEC realizou-se no dia 11 de dezembro 2018, entre as 14h45 e as 17h30, tendo lugar nas instalações da EBDEBC. Iniciando a análise da atividade com a divulgação da mesma, juntos dos professores do CT, esta não foi a melhor, visto que, os professores compareceram em número reduzido. Um maior reforço da informação, na semana antecedente, teria sido uma boa estratégia para colmatar esta situação. Também a sua divulgação na atividade de Caracterização da Turma, onde está presente todo o CT, seria uma boa solução. Outro aspeto menos positivo, prendeu-se com a não presença dos pais e/ou EE na atividade. Todavia, é nossa convicção que reunimos um conjunto de estratégias para que este objetivo fosse alcançado. A construção de um documento para a averiguar as várias possibilidades em termos de horários e

datas, foi uma delas. Recebemos inclusive, FB positivos, porém, no dia da AEC nenhum pai e/ou EE compareceu.

Pese embora os aspetos supramencionados, a atividade abarcou um conjunto de fatores muito positivos que deram resposta aos objetivos traçados. A AEC teve início à hora prevista, contando com a presença de todos os alunos. Adicionalmente, na sessão de abertura esteve presente, o Presidente do Conselho Executivo da escola, o Mestre N. Jardim. A sua comparência foi muito importante, pois é uma figura muito respeitada pelos alunos e o facto de a ação ter tido uma nota introdutória da sua parte, fez com que, os alunos valorizassem esta atividade ainda mais.

Seguiram-se as comunicações. A pertinência destas, foi manifestamente visível. Os preletores predispueram-se em trazer alguns adereços e equipamentos específicos, criando-se verdadeiros espaços de interação teórico-prática, entre os alunos e os preletores. À luz do MED, durante as aulas de EF do 1.º período, os alunos vivenciaram alguns dos desafios que um árbitro enfrenta na sua prática. A preleção do ex-árbitro conferiu uma maior sensibilização aos alunos para a importância deste elemento no fenómeno desportivo. Foi um momento de reflexão crítica, marcante, principalmente, para os alunos que tiveram uma visão pouco construtiva sobre o trabalho dos colegas. A comunicação do ex-jogador de futebol, foi também uma relevante chamada de atenção. Evidenciou a importância de valores como a dedicação, o brio e o empenho, na procura dos objetivos pessoais e coletivos. Paralelamente, deixou clara a importância e a possibilidade de conciliar os estudos com o desporto. Ambas as comunicações convergiram positivamente para um maior entendimento das dinâmicas associadas ao fenómeno desportivo, em torno dos JDC-I. A parceria com a equipa de enfermagem na estimulação de hábitos e estilos de vida saudáveis, foi igualmente muito positiva. A reflexão sobre a importância do sono, foi um aspeto de destaque na comunicação, acrescentando-se uma perspectiva preponderante e interessante à pertinência desta temática.

Após as comunicações, seguiram-se os jogos. Depois de uma breve explicação, os alunos rapidamente auto-organizaram-se para realização das finais da *supertaça*. As equipas responsáveis pelas funções de apoio à competição, prontamente, tomaram o seu lugar. Todas estas dinâmicas positivas de organização resultaram das aulas de EF e a evolução verificada ao longo do tempo, foi notória e gratificante. O sentimento de fazer parte de um grupo que se mobiliza para um objetivo comum e que se ajuda mutuamente para o alcançar, procurando uma ética não apenas de justiça, mas de equidade e consideração pelo outro, foram competências despoletadas em todas as equipas. Posteriormente, realizaram-se jogos entre preletores, professores estagiários e alunos das duas turmas, conferindo à atividade um momento de descontração, manifestamente marcante, para todos. No decurso do ambiente de E-A proposto ao longo das aulas de EF, a este momento, também se acentuaram, importantes valores como, o respeito, a integridade, a reflexão e a participação, fatores inerentes ao desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais.

Terminados os jogos, todos os presentes foram convidados a dirigir-se à sala multidisciplinar para a entrega de prémios e realização do lanche/convívio. Competir e esforçar-se para ganhar é inerente ao *ethos* do jogo e à cultura desportiva. Todavia, pretende-se que esta, seja fundada numa ética de respeito pelo espírito do jogo, num clima que favoreça o desenvolvimento intrapessoal e que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar, em todos os participantes (Graça & Mesquita, 2015). Nesta linha de pensamento, premiámos, não só, as equipas e alunos que se destacaram, sob o ponto de vista desportivo, mas principalmente, aqueles que ao longo do processo evidenciaram importantes valores, como o *fair-play*, o respeito e a cooperação. Valorizámos ainda, o trabalho colaborativo de todas as equipas ao longo da UD de JDC-I, através de um certificado de mérito para cada um dos nossos alunos. Os vários prémios foram entregues pelas mãos dos preletores e/ou professores do CT, conferindo uma maior significância a este momento.

Procurámos que as dinâmicas de preparação e organização do evento culminante, fossem ao encontro das aprendizagens construtivistas que colocam o aluno no centro do processo pedagógico. A operacionalização do lanche/convívio compreendeu uma participação bastante ativa dos alunos. Denotou-se uma auto-organização dos alunos, muito positiva, nos dias antecedentes à AEC, por via a preparar esta parte da atividade. No final, ainda auxiliaram os professores na arrumação do espaço, fomentando-se assim, o sentido de responsabilidade dos alunos na manutenção e preservação dos espaços e equipamentos.

Em síntese, será importante analisar a ausência dos pais e/ou EE nesta atividade. Futuramente, encontrar outras estratégias para que estes compareçam na escola e apresentem maior motivação em participar nas atividades dos seus educandos, torna-se preponderante. A família poderá ser um aspeto fundamental para o sucesso educativo dos alunos. Todavia, entendemos que a AEC teve um impacto muito positivo, dada a magnitude do momento de E-A proporcionado. Importantes mecanismos e/ou competências, como, o trabalho colaborativo, os hábitos e estilos de vida saudáveis, o *fair-play* e a ética desportiva inerentes a um espírito competitivo sadio e as relações intrapessoais e interpessoais, foram amplamente estimulados e desenvolvidos, em todos os seus intervenientes.

7. Atividades de Natureza Científico Pedagógica

7.1.Ação Científico-Pedagógica Individual: Modelo de Competência: Uma Ferramenta para o Ensino dos Jogos de Invasão

A ACPI representa uma oportunidade, de passarmos pela função de formadores, planeando e operacionalizando, uma formação junto dos professores do grupo/disciplina da escola de estágio. Trata-se de um momento importante, de aproximação entre os professores estagiários e os restantes professores do grupo disciplinar.

Na nossa perspetiva, a ACPI, deve ser principalmente encarada como meio de promover não só, a formação contínua dos professores, mas também, a nossa própria formação. Neste sentido, o principal objetivo desta atividade visou, uma partilha de saberes, enriquecida por uma reflexão-crítica construtiva e não como um meio de confronto ou hierarquização de conhecimentos.

Ao longo do nosso EP a discussão e reflexão sobre o ensino dos JDC-I nas aulas de EF foi uma constante. A discussão desta problemática deu lugar à temática da nossa ACPCI. Os seus objetivos gerais, foram: (1) apresentar as características pedagógicas e didáticas do MEC; (2) demonstrar evidências científicas que comprovam a sua potencialidade no ensino dos JDC-I; (3) sugerir uma proposta metodológica para a aplicação do MEC numa unidade de ensino; e (4) promover uma reflexão-crítica construtiva sobre a temática discutida.

Importa frisar, que desta ação, resultou ainda, a construção de um *poster* (ver apêndice 13) e respetivo artigo (ver subcapítulo 7.1.1.), apresentados no Seminário Internacional *Desporto e Ciência* 2019.

7.1.1. Operacionalização da Ação

Introdução

A investigação decorrente dos resultados alcançados ao nível das abordagens pedagógicas e didáticas realizadas no ensino dos JDC-I é ainda uma temática em aberto. A importância atribuída por professores e investigadores aos JDC-I é muito significativa por todo o mundo, dado o lugar de relevo que estes ocupam, nos currículos de EF (Farias, Mesquita & Hastie, 2018). Graça e Mesquita (2015), apresentam-nos uma possível explicação para esse fenómeno, afirmando que os JDC-I, através do seu valor próprio, como prática moral, cultural e social, afiguram-se como um potencial edificante do ser humano.

Contudo, o tratamento pedagógico e didático, dado a estas matérias de ensino tem sido assinalado, não só por curtos períodos de tempo, como também por abordagens superficiais, intermitentes e fragmentadas (i.e., conteúdos de ensino estruturados em blocos de matéria). Podemos assim equacionar, que o impacto que estas abordagens têm tido no processo de E-A dos alunos, é discutível, mais ainda, se tivermos em ponderação que um dos objetivos principais não é atingido: promover um contínuo e elevado número de experiências motoras (Pestana et al., 2018).

A abordagem dos JDC-I em contexto escolar tem sido igualmente marcada por um uso excessivo dos métodos tradicionais, onde os conteúdos são abordados, de forma isolada. Este tipo de abordagem, centrado nas habilidades técnicas, remete-nos para a apresentação e exercitação dos elementos técnicos a partir de situações descontextualizadas dos jogos de invasão, que pouca ou nenhuma importância atribuem aos conteúdos táticos, pressuposto emergente dos JDC-I (Graça, Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Taborsky, Remy, De Clercq, Multael & Vonderlynk, 2007; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013).

Assim, o tratamento pedagógico e didático dos JDC-I em contexto escolar afigurar-se problemático. A organização curricular da EF, a este nível, parece carecer de uma atualização, visto que, o ensino dos JDC-I na escola dá sinais evidentes de crise e de desafetação por parte de muitos professores e alunos, onde a competição, o desafio, e a tensão, geradas pelos jogos desportivos (JD) são pouco cuidados pedagogicamente (Graça & Mesquita, 2015). Desta forma, a necessidade de fazerem emergir abordagens alternativas para o ensino dos JDC-I nas aulas de EF é evidente. Com efeito aos problemas expostos, propomos, o MEC como ferramenta didática para o ensino dos JDC-I. Este MdE vai procurar criar o contexto necessário para que os alunos possam participar em formas modificadas de jogo, e desempenhar funções de apoio e orientação da prática desportiva, realçando-se assim, o desenvolvimento de duas competências primárias e fundamentais: (a) a competência nas funções de apoio e orientação da prática desportiva; (b) e a competência enquanto jogador nos JDC-I.

Neste sentido, os nossos objetivos foram: (1) descrever as características pedagógicas e didáticas do MCJDCI; e (2) apresentar evidências científicas que comprovam a sua potencialidade no ensino dos JDC-I.

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência aplicado aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

O MEC (Musch et al., 2002) é um MdE híbrido, que resulta do MED (Siedentop, 2002) com a junção do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Realizaremos de seguida, uma descrição sucinta destes três modelos, de forma a explicar, cada um dos quais e os pontos de contactos entre os três. O MED teve os seus primeiros desenvolvimentos na década de 80, pela mão de Daryl Siedentop. Pode ser entendido como um modelo curricular que visa promover uma experiência desportiva real e autêntica no contexto da EF (Siedentop, 1994). Os principais

objetivos deste ME passam por tornar os alunos mais proficientes e/ou competentes, conhecedores e desportistas entusiastas, como também, oferecer um plano complacente e coerente para uma atualização do ensino dos JD na escola, conservando e reavivando o seu potencial educativo (Graça et al., 2007; Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004). O modelo define-se como uma forma de educação lúdica (Graça et al., 2007). Esta faculdade, inerente ao MED, está intrinsecamente ligada aos JD e conseqüentemente aos JDC-I, que são por essência, atividade lúdica e prazenteira, como nos evidenciam Graça e Mesquita (2015, p. 9):

“O lúdico é jogo com regras preestabelecidas, que os praticantes se obrigam a cumprir, exige disciplina, implica organização, gera formalização, institucionalização, inscreve-se na história, na tradição e na cultura da sociedade e respetivos grupos ou segmentos sociais.”

As características mais marcantes do modelo estão intimamente associadas a uma ideia de contextualização desportiva federada (Siedentop, 1994), nomeadamente: *épocas desportivas*; filiação; competição formal; registos estatísticos; festividade e evento culminante. As UD's dão assim lugar às *épocas desportivas*, que permitem uma maior concentração sobre um tema e facultam uma estrutura global à organização da experiência (Graça et al., 2007).

A *competição formal* é determinada através de uma calendarização formal das atividades e é organizada de modo a estabelecer mecanismos de igualdade de oportunidades para participar e premiar a colaboração dos alunos na aprendizagem. As formas de jogo modificadas, ajustadas às capacidades dos alunos, são o alicerce das competições e dão ênfase ao desenvolvimento da consciência e competência tática, faculdade iminente e determinante nos JDC-I. Os alunos são incentivados à leitura das situações de jogo, a tomarem decisões e conseqüentemente desenvolverem a sua capacidade de jogo. Quanto aos resultados dos jogos, estes servem para valorizar a evolução dos alunos e premiar o seu esforço, que é produto do empenho, qualidade e organização empregue nos *treinos* de cada uma das equipas (Graça et al., 2007; Graça & Mesquita, 2015; Soares & Antunes, 2016).

As *épocas desportivas* trazem consigo também, a ideia de *filiação*, ou seja, a criação de equipas no seio da turma. Por um lado, as equipas são homogéneas entre si, garantindo a motivação e competitividade ao longo da época desportiva, e por outro lado são heterógenas no seu seio, emergindo-se a importância da aprendizagem cooperativa e o reforço da identidade do grupo, que aprende a trabalhar por um objetivo comum a alcançar (Graça & Mesquita, 2015). Aqui reside também, uma das grandes diferenças do MED relativamente às abordagens tradicionais, o desempenho de funções e papéis de apoio por parte dos alunos dentro da sua equipa. Esses mesmos papéis e funções podem ser múltiplos e variados, desde capitães, treinadores-adjuntos, preparadores físicos, oficiais de mesa, cronometristas, diretores/gestores de equipa, repórteres, jornalistas ou até mesmo organizadores das claques, etc. Significa isto dizer, que os alunos, não são apenas colocados no papel de “jogadores” ou meros executantes de exercícios administrados pelo professor. Através do MED, os alunos são chamados a tomar parte ativa na coorientação e organização das atividades da aula. Garante-se uma atividade inclusiva e global que integra os alunos num contexto participativo total e equitativo (Graça et al., 2003; Soares & Antunes, 2016). A época desportiva termina com um “evento culminante” que geralmente determina o vencedor. Neste contexto, a atividade desportiva é festiva, principalmente nesta fase, acrescentando um maior sentido à participação dos alunos e criando um ambiente mais envolvente e cativante para todos (Gouveia et al., 2018). Desta forma, o MED possibilita a colocação dos alunos no centro do processo de E-A, fazendo com que as possíveis barreiras subjacentes a um envolvimento desportivo deem lugar a oportunidades de sucesso na aquisição de competências motoras, pessoais e sociais (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004).

O TGfU ou *Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão* aparece igualmente na década de 80, tendo como fundadores e sistematizadores dos seus traços fundamentais e primários os investigadores, David Bunker e Rod Thorpe. O modelo surge em reação à

abordagem tradicional do ensino dos JD, que aprazem a sua atenção ao desenvolvimento das habilidades técnicas de forma isolada e descontextualizada do jogo, contrastante com a consciência e compreensão tática que os JDC-I exigem. No TGfU, o contexto do jogo e o significado das suas ações diga-se, tomada de decisão, têm precedência sobre a técnica., até porque a capacidade de o aluno interpretar as situações, compreender as possibilidades de ação e agir em função de uma intencionalidade preconizada pelo instante do contexto, que é imprevisível e aleatório, é próprio e indispensável nos JDC-I (Graça et al., 2007; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013; Graça & Mesquita, 2015). Assim, um dos principais objetivos do TGfU, passa por impedir a alienação do jogo, colocando aos alunos questões da ordem do *que fazer e quando fazer* e não apenas do *como fazer*.

O TGfU é composto por seis grandes fases que configuram as tarefas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e que ditam o ensino dos JD (Bunker & Thorpe, 1982), designadamente: (1) *Forma de Jogo*; (2) *Apreciação do Jogo*; (3) *Consciência Tática*; (4) *Tomada de Decisão*; (5) *Execução Motora*; e (6) *Performance*. A fase primeira, *Forma de Jogo*, inicia-se pela apresentação de uma forma básica de jogo modificada, ajustada ao nível de experiência e capacidade dos alunos. O objetivo passa por confrontar os alunos em ambiente de jogo, com situações que estimulem a sua capacidade de compreender e intervir no jogo. A segunda fase, *Apreciação do Jogo*, basicamente contempla a apreciação das regras do jogo, ou seja, o efeito que possíveis modificações das regras vão exercer na forma como os alunos podem ou não podem efetuar determinada ação para marcar e/ou pontuar. A fase terceira submete-nos para o início mais vincado da *Conscientização Tática* dos alunos, começando-se a introduzir a compreensão tática basilar através da identificação dos problemas táticos presentes nos jogos. A quarta fase prevê a contextualização da *Tomada de Decisão*, ou seja, o aluno é convidado à constante tomada de decisão, alicerçada, no *que fazer e quando fazer*. Assim, a capacidade de leitura do contexto em que o aluno se insere, e a aceção dessas mesmas

situações de jogo, é posta à prova e terá a sua referência nos princípios táticos apreendidos previamente. A quinta fase tem por objetivo, a aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver os problemas do jogo. Por fim, a sexta e última fase do modelo preconiza a interação de todas as fases anteriores, no sentido de deduzir a performance do aluno, mediante a consolidação do jogo praticado. A partir daqui, dá-se o início de um novo ciclo, com formas modificadas de jogo mais complexas sob o ponto de vista da compreensão técnico-tática do jogo.

Podemos assim considerar que o TGfU é um MdE que usa o jogo (seja reduzido, condicionado ou formal) como uma poderosa ferramenta didática para o ensino dos JDC-I. Prudente (2018) enfatiza-nos a importância de privilegiarmos o ensino dos JD nesse sentido, afirmando que “ (...) o jogo como meio de ensino constitui a maior motivação para a prática que o docente pode utilizar.” Deste modo, o TGfU acarreta os ideais cognitivistas e construtivistas sobre a preponderância que o aluno deve ter no processo de E-A. Apoiado num estilo de descoberta guiada, este MdE coloca o aluno sobre uma situação problema, desafiando-o a procurar as melhores soluções para o resolver, com o objetivo de incrementar o seu nível de compreensão tática do jogo, fazendo-o evoluir para níveis de complexidade tática superiores de forma sustentada.

Tal como supramencionado o MCJDCI integra não só algumas das particularidades do TGfU, como também, do MED. De forma sucinta, Graça e Mesquita (2015), evidenciam-nos que, quanto às características absorvidas pelo MCJDCI no que toca ao MED, temos: o vínculo cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; a conservação da autenticidade dos jogos com a criação de um contexto desportivo autêntico; o treino, a competição, *o fair play*, o carácter festivo e equitativo; inclusão global de todos os alunos; e o desempenho de vários papéis e funções de apoio à competição desportiva. No que concerne ao TGfU, o MCJDCI, acarreta: a escolha de formas modificadas de jogo em correspondência com

a capacidade de jogo dos alunos; a confrontação com problemas reais de jogo em situação de jogo; a introdução do ensino das habilidades técnicas de forma contextualizada, ou seja, subordinada à compreensão do uso tático no jogo e à tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2015). Assim, o MCJDCI vai permitir, por um lado, o desenvolvimento dos alunos nas suas competências como jogadores e que faz apelo à interação dos domínios, sócio-afetivo, cognitivo e motor, tendo a sua expressão no desenvolvimento das suas capacidades: de trabalhar em equipa; de identificar no jogo informação ou sinais relevantes e tomar as melhores decisões; bem como, em executar a solução escolhida de forma eficaz e eficiente. Por outro lado, através do desenvolvimento da competência nos papéis e funções de apoio à competição desportiva, vai possibilitar aos alunos o desenvolvimento: da sua capacidade de auto-organização; da sua autonomia; da sua responsabilidade e maturidade; e da sua motivação para prática desportiva (Graça & Mesquita, 2015; Soares & Antunes, 2016).

Estado da Arte – Evidências Científicas que Comprovam a Potencialidade do Modelo de Competência no ensino dos Jogos Desportivos

Coletivos de Invasão em aulas da Educação Física

A investigação dedicada ao impacto do MCJDCI em aulas de EF é ainda reduzida. O quadro que se segue (quadro 5) sistematiza os estudos científicos realizados na última década, em que existiu a aplicação efetiva do MCJDCI em contexto escolar. Com efeito, e para uma melhor compreensão, caracterizou-se, a amostra, a metodologia e os principais resultados obtidos, de cada um dos estudos que se seguem.

Quadro 5 - Estudos científicos da última década que atestam o potencial educativo do MCJDCI na EF escolar.

Título	Ano	Autores	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados
The impacto of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on student's decision making, skill execution and overall game performance	2012	Mesquita, Isabel; Farias, Cláudio; Hastie, Peter	1 – Examinar o impacto do MCJDCI no desenvolvimento da tomada de decisão, execução dos <i>skills</i> e performance global em jogo, durante uma UD de Futebol	<u>Amostra</u> : 26 alunos do 5.º ano (17 raparigas e 9 rapazes) de uma Escola pública do Norte de Portugal; <u>Instrumentos de avaliação</u> : Avaliação da performance em jogo através do <i>The Game Performance Observation Instrument</i> (GPOI, Blomqvist, Vääntinen & Luhtanen, 2005) e GPAI (Oslin, Mitchel & Griffin, 1998).	✓ O ambiente e estruturação de conteúdos providenciado pelo MCJDCI fez com que os alunos melhorassem os seus <i>skills</i> e tomada de decisão, especialmente, as raparigas e os alunos com baixo índice ao nível da execução dos <i>skills</i> .
Game performance understanding within a hybrid Sport Education season	2015	Farias, Cláudio; Mesquita, Isabel; Hastie, Peter	1 – Analisar o impacto do MCJDCI na performance global e envolvimento em jogo, durante uma UD de Futebol.	<u>Amostra</u> : 24 alunos do 5.º ano (16 raparigas e 8 rapazes) de uma Escola pública do Norte de Portugal; <u>Instrumentos de avaliação</u> : Avaliação da performance em jogo através do GPOI (Blomqvist, Vääntinen & Luhtanen, 2005).	✓ O ensino do Futebol através do MCJDCI permitiu um desenvolvimento da performance e envolvimento em jogo, dos alunos, e uma correlação positiva entre os dois constructos.

<p>Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons</p>	<p>2018</p>	<p>Farias, Cláudio; Mesquita, Isabel; Hastie, Peter</p>	<p>1 – Analisar a performance em jogo dos alunos, de acordo com as estruturas parciais dos JDC-I durante três épocas no MCJDCI</p>	<p><u>Amostra:</u> 26 alunos do 7.º ano (10 raparigas e 16 rapazes) de uma Escola pública do Norte de Portugal; <u>Instrumentos de avaliação:</u> Avaliação da performance através do GPAI (Oslin, Mitchel & Griffin, 1998).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumentos significativos da performance em jogo, no Futebol e Andebol; ✓ Melhorias da performance nas estruturas parciais de jogo durante as três épocas; ✓ Melhorias da performance associadas à manutenção das equipas pelas três épocas com a consequente sintonização das dinâmicas de jogo interpessoais, a natureza da mediação entre pares e o <i>design</i> das formas de jogo.
<p>Abordagens alternativas ao ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão na educação física</p>	<p>2018</p>	<p>Pestana, Marcelo; Quintal, Tomás; Gaspar, Arcanjo; Oliveira, Ricardo; Gouveia, Élvio Rúbio</p>	<p>1 – Quantificar o impacto de uma UD organizada segundo o MCJDCI na performance em jogo de alunos do 3.º ciclo de uma Escola pública da RAM; 2 – Examinar os efeitos de um UD organizada segundo o MCJDCI na motivação dos alunos para a EF; 3 – Comparar o TEM dos alunos em função da abordagem de ensino utilizada na aula de EF.</p>	<p><u>Amostra:</u> 43 alunos de duas turmas do 3.º ciclo (8.º ano e 9.º ano) de uma Escola pública da RAM; <u>Instrumentos de avaliação:</u> Avaliação da performance global em jogo através do GPAI (Oslin, Mitchel & Griffin, 1998); Questionário para avaliar os níveis de motivação dos alunos na aula de EF (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009); Método de amostragem do tempo momentâneo (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004); Análise qualitativa com recurso a quatro questões de resposta aberta analisadas posteriormente em três categorias (i.e., proficiência/competência auto reportada; Demonstração de conhecimento sobre as matérias de ensino; Entusiasmo auto reportado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumentos com significado estatístico da performance em jogo dos alunos; ✓ Existência de correlações estatisticamente significativas entre a atitude dos alunos relativamente à EF e o seu envolvimento em jogo; ✓ Maiores níveis de TEM equiparados com uma Abordagem Tática ao Jogo; ✓ Auto perceção dos alunos de que o MCJDCI foi uma mais-valia para a sua formação, melhorando a sua competência em jogo, conhecimento sobre jogo e prática para a AF em geral.

Considerações Finais

O MCJDCI dá primazia à compreensão tática do jogo e à autenticidade da prática desportiva, particularidades que se confinam positivamente com a lógica dos JDC-I. A análise ecológica das tarefas, característica do MCJDCI, permite proporcionar mais oportunidades a todos os intervenientes, manter um equilíbrio dinâmico e equitativo entre o aluno, a tarefa e o envolvimento e recriar contextos para que todos os participantes potenciam o sucesso. Estamos assim, perante um ME com elevado potencial pedagógico e didático no ensino dos JDC-I nas aulas de EF. Ensino esse, que vinha sendo assinalado, até então, por abordagens superficiais, fragmentadas e curtas. Neste sentido, o MCJDCI, ao centralizar o aluno no processo de E-A, não só o estimula significativamente, ao nível da sua proficiência motora no seio da compreensão tática emergente que os JD acarretam, como também, exponencia as suas competências pessoais e sociais. Proporciona-se uma poderosa ferramenta pedagógica e didática no combate aos problemas evidenciados.

Os resultados dos estudos científicos demonstrados vêm corroborar o potencial educativo do MCJDCI nas aulas de EF. Num cômputo geral, registam-se maiores níveis de autonomia, competência e motivação, dos alunos, bem como, aumentos significativos no desenvolvimento das suas habilidades motoras, tomada de decisão e performance global em jogo. É também importante frisar, tendo em conta a análise dos dados, que o MCJDCI parece favorecer TEM maiores quando o equiparamos com outras abordagens no ensino dos jogos de invasão. Acrescente-se ainda que, o sentido de afiliação, parte integrante do modelo e que possibilita a sintonização das dinâmicas de jogo interpessoais, e a natureza da orientação e organização das atividades segundo o mesmo, correlaciona-se significativamente com a maioria dos resultados obtidos.

Por fim, evidencie-se que ficam em aberto várias linhas de investigação futuras, para mais e melhor conhecimento do potencial deste modelo. Estudos que deem ênfase a uma

perspetiva de carácter longitudinal, voltados para níveis, escolas e matérias de ensino, variadas, poderão ser uma mais-valia no sentido de averiguar o potencial pedagógico e didático do MEC em aulas de EF.

7.1.2. Balanço da Ação

A ACPI decorreu no dia 5 de fevereiro, na biblioteca da EBDEBC. A escolha da data e hora e local da ação, resultou da auscultação realizada aos professores do grupo/disciplina de EF, no sentido de reunirmos as melhores condições para que a participação de todos, fosse possível.

Iniciamos a análise à nossa ACPI, com a temática escolhida para a mesma. Os JDC-I ocupam um lugar de destaque nos programas nacionais de EF. Porém, esta matéria de ensino é ainda alvo de um pobre tratamento didático-pedagógico (Gouveia et al., 2019; Pestana et al., 2018). Os JDC-I apresentam grande tradição entre o grupo/disciplina de EF da EBDEBC, não só, ao nível das planificações, mas também, nos dias das atividades temáticas e núcleos do DE. Paralelamente, tínhamos alguma experiência pedagógica no ensino dos JDC-I fora do contexto escolar e a nossa investigação contemplou, a utilização da MEC, ao longo 1.º período letivo. O nosso testemunho, ganhava maior robustez entre a teoria e a prática. Com efeito, considerámos que esta temática reunia as condições necessárias para ser debatida junto dos professores do grupo/disciplina de EF da EBDEBC.

A afluência registada, foi muito positiva. Dos 7 professores do grupo/disciplina, apenas 1 não pôde estar presente e por motivos de saúde. Adicionalmente, estiveram presentes, outros 3 professores, de outras escolas, o que nos parece bastante significativo. Neste sentido, equacionamos, que se a divulgação da ação, tivesse sido realizada mais atempadamente, poderíamos ter registado um maior número de participantes.

No que diz respeito à nossa prestação, pelo FB dos presentes, ficou patente, o nosso à-vontade e *expertise*, dentro da temática proposta, assim como, a pertinência da mesma. Entendemos que este aspeto resulta, já anteriormente mencionado, de todo o trabalho teórico-prático desenvolvido, ao longo do 1.º período do ano letivo. Ainda que a ação, tenha durado cerca de 70 minutos, sentimos um grande envolvimento e interesse dos professores, manifestado com o conjunto de questões realizadas, no espaço de reflexão crítica conjunta, que se criou no final da comunicação. No nosso entender, a sensibilidade para com aspetos chave do ME, terá sido crucial para este desfecho. A demonstração de evidências científicas em relação à potencialidade do ME e a explicação das estratégias de implementação do mesmo em realidades pedagógicas diferenciadas (i.e., diferentes anos de escolaridade e turmas com e sem experiência pedagógica dentro do ME), foram dois deles. Colocarmos os dossiês de equipa, utilizados nas nossas aulas, ao dispor de todos os intervenientes, foi também uma estratégia determinante.

Evidenciamos ainda um episódio, diretamente ligado às nossas comunicações na ACPI e ACPC. Este ocorreu na apresentação dos nossos *posters* no Seminário Internacional *Desporto e Ciência 2019*, decorrente da investigação no âmbito do EP e que teve como principais objetivos evidenciar a potencialidade educativa do MEC no ensino dos jogos de invasão e sua respetiva aplicabilidade em aulas de EF. Um professor de EF, solicitou-nos um dos dossiês de equipa para que pudesse extrair algumas ideias e avançar com a metodologia nas suas aulas. Este acontecimento foi uma das etapas marcantes do nosso EP. A nossa função dentro deste processo formativo, é também, contribuir para a mudança de paradigma e valorização do potencial educativo da EF na Região, através de propostas didático-pedagógicas concretas, apoiadas em intervenções científicas. Este, foi um exemplo concreto de que é possível mudar comportamentos e mentalidades, quando se acredita que o trabalho desenvolvido não é em vão.

Como nota final, frisamos a importância que este tipo de momentos acarreta. Entendemos, que é nesta base, de partilha de conhecimentos, de reflexão crítica construtiva, que todos nós, futuros docentes e docentes, estaremos mais aptos a poder intervir de forma tanto mais sustentada e eficiente, quanto possível.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental em Contexto Escolar

A ACPC é um evento com expressão pública e surge diretamente ligada ao projeto EFERAM-CIT. Os objetivos desta ação passam por explorar e debater, possibilidades de intervenção nas aulas de EF e/ou no desporto em geral. A sua dinamização e operacionalização ficou ao encargo dos professores estagiários e respetivos orientadores científicos dos NE, do MEEFEBS. Existe também, a participação de outros agentes ou entidades educativas, que vêm expor algumas propostas de operacionalização e/ou um testemunho prático, relacionado com a temática geral da ação. Para além dos demais interessados, a ACPC visa principalmente, os docentes de EF das escolas da RAM, alunos de outros ciclos de ensino em EF, treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos. Este ano, a ação de formação, contemplou 16 horas e 3,2 créditos, para efeitos de formação, validados pela Secretaria Regional de Educação e pela Direção Regional de Juventude e Desporto, respetivamente.

Intitulada de: *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*, a ACPC, desenrolou-se ao longo de dois dias (dia 9 e 16 de março de 2019), contando com 4 módulos, 5 conferências e 2 mesas redondas. Os vários NE ficaram responsáveis pela dinamização dos módulos. O principal objetivo passou por quantificar e/ou qualificar o impacto de determinadas estratégias didático-pedagógicas no ensino da EF. No quadro 6, constam as investigações desenvolvidas pelos diferentes NE.

O nosso NE esteve presente no módulo 3, com a comunicação: *O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar*. Este comportou três macro objetivos: (i) apresentar as características pedagógicas e didáticas do MEC aplicado aos JDC-I; (ii) apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma UD no 3.º ciclo, segundo o MEC; e (iii) apresentar os resultados da investigação realizada no âmbito do nosso EP.

Quadro 6 - Programa operacional dos diferentes NE na ACPC.

Dia	Módulos	Núcleos de Estágio
09-03-2019	Módulo 1: <i>Aptidão física, Função cognitiva e rendimento escolar</i>	Escola Secundária Jaime Moniz
	Módulo 2: <i>Educação inclusiva e educação física: Do debate à reflexão.</i>	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
16-03-2019	Módulo 3: <i>Estratégias pedagógicas no ensino dos jogos de invasão na aula de educação física.</i>	EBDEBC e Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
	Módulo 4: <i>Desenvolvimento das competências sociais e pessoais em educação física.</i>	Escola Secundária Francisco Franco

7.2.1. Operacionalização da Ação

Introdução

O MEC nos JDC-I partilha das características pedagógicas e didáticas do MED (Siedentop, 2002) e do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). O MED é um modelo de currículo e instrução que visa promover experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas, em contexto escolar (Siedentop, Hastie, & Van de Mars, 2004). O TGfU ou o *Modelo dos Jogos para a Compreensão*, fundamenta-se nos problemas relativos à tomada de decisão que são o alicerce da prática dos jogos, “respondendo” às questões: *o que fazer?* e *quando fazer?* Assim, este ME possibilita uma reflexão crítica por parte do aluno que se

ênfatiza nas considerações táticas do jogo, possibilitando um envolvimento ativo do mesmo enquanto é constantemente encorajado a tomar as melhores decisões (Griffin, & Butler, 2005).

Atualmente, existe evidência acumulada de que o MED, quando ensinado por professores comprometidos, pode de facto servir para o desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo (Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón, 2011; ME, 2001). Por outro lado, a Abordagem Tática ao Jogo, que está alicerçada no TGfU, concentra-se em melhorar o desempenho dos alunos nos jogos, combinando a capacidade do aluno identificar problemas táticos que emergem do jogo e a execução das habilidades (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013).

Existe, portanto, vários argumentos que justificam a utilização do MCJDCI no contexto da aula EF. Em primeiro lugar, este modelo proporciona oportunidades para que os alunos participem com sucesso em versões modificadas dos jogos de invasão ajustadas às suas capacidades e níveis de desenvolvimento. Em segundo lugar, este modelo centraliza o processo de ensino aprendizagem no aluno. Isto significa que o aluno é estimulado a desempenhar um papel ativo e como consequência, torna-se um autorregulador da sua aprendizagem. Finalmente, esta abordagem permite a transferência de competências na resolução de problemas táticos comuns aos JDC-I.

No entanto, apesar da forte fundamentação e argumentação a favor da utilização do MCJDCI, existem ainda algum caminho a percorrer no estudo do impacto das intervenções com recurso a este ME, concretamente, na melhoria dos indicadores de performance em jogo (i.e., tomada de decisão, *skills* com bola e comportamento sem bola (Mahedero, Calderón, Arias, Hastie, & Guarino, 2015; Mesquita, Farias, & Hastie, 2012; Pritchard, McCollum, Sundal, & Colquit, 2014).

Em virtude deste *gap* na literatura, este estudo procurou responder às seguintes questões: comparativamente à Abordagem Tática ao Jogo, será que a utilização do MCJDCI

promove: (a) melhores performances em jogo; (b) níveis mais elevados na motivação para a EF, e (c) níveis mais elevados de TEM. Para responder às questões anteriores, procuraremos apresentar as características pedagógicas e didáticas do MCJDCI, apresentar uma proposta metodológica para a construção de uma UD no 3.º ciclo, segundo o MEC, e apresentar os resultados iniciais de uma investigação realizada no âmbito do EP em turmas do 3.º ciclo.

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência aplicado aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

O MCJDCI, é um modelo híbrido que resulta da junção do MED e do TGfU (Graça, Ricardo, & Pinto, 2006; Much et al., 2002). A ênfase do MCJDCI está no desenvolvimento das competências nos alunos enquanto jogadores de jogos de invasão modificados e enquanto agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas. Relativamente ao desenvolvimento de competências enquanto jogadores de jogos de invasão modificados, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de executar as ações em equipa, a capacidade de identificar no jogo informação ou sinais relevantes e de tomar as decisões mais adequadas sobre o que fazer e como fazer (Graça, Ricardo & Pinto, 2006; Much et al., 2002). Os contributos do TGfU suportam o desenvolvimento destas capacidades. Este modelo, designado em português *Modelo dos Jogos para a Compreensão*, suporta que, mais do que o saber fazer, ou seja, a habilidade técnica em si, descontextualizada da natureza aleatória e imprevisível, característica dos jogos desportivos coletivos de invasão, vai centrar a sua atenção na resposta às questões: *o que fazer?* e *quando fazer?* Ou seja, este ME procura fomentar uma reflexão crítica, prática, por parte do aluno que se enfatiza na importância da tomada de decisão que os JDC exigem. O modelo é composto por 6 fases distintas: A primeira fase, *Forma de Jogo*, consiste numa “desconstrução estrutural do jogo”, onde se escolhe uma forma básica de jogo ajustada às capacidades do aluno. Temos depois a segunda fase,

Apreciação do Jogo, onde dá-se a amostragem das regras impostas que irão modelar aquela forma de jogo escolhida; uma terceira fase, *Consciência Tática*, onde se dá a identificação dos problemas táticos existentes no jogo. A quarta fase, *Tomada de Decisão*, crucial nos JDC, onde os alunos são estimulados a tomar as decisões táticas mais apropriadas ao contexto de jogo que estão inseridos, respondendo *ao que fazer?* e *quando fazer?*, mais do que o saber fazer. Numa quinta e sexta fase, *Execução Motora* e *Performance*, que vêm no seguimento das anteriores, na medida em que, tomadas de decisão cada vez mais proficientes levam a um crescente aperfeiçoamento das habilidades motoras e sobretudo da consciência tática dos alunos (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013; Graça, Ricardo & Pinto, 2006). Salienta-se que, a apesar destas fases parecerem fragmentadas, estão todas interligadas, coexistindo umas com as outras. No que respeita às competências enquanto agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas, estas assentam no desenvolvimento da capacidade de desempenhar o papel de coordenador de jogo, gestão de área de jogo ou do equipamento necessário antes, durante e depois do jogo. Enquadram-se também nestas competências o desenvolvimento de habilidades para executar ações que são essenciais para o papel de observador, árbitro e treinador. Os contributos do MED suportam o desenvolvimento destas capacidades. Este modelo define-se como uma forma de educação lúdica, criticando as abordagens descontextualizadas. As tradicionais UD são substituídas por *épocas desportivas* para possibilitar uma maior concentração sobre um tema e para fornecer uma estrutura global à organização da experiência. A ideia de *época desportiva* tem subjacente a ideia de filiação em equipas e de um quadro competitivo formal que se mantém ao longo da época. No contexto de aula de EF, procura-se propiciar uma experiência desportiva autêntica num contexto desportivo significativo para os alunos. A ênfase do MED está na formação da pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Graça,

Ricardo & Pinto, 2006; Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón, 2011; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011).

Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática no 3.º ciclo segundo o Modelo de Competência

Organização e planeamento da unidade didática

O MEC divide-se em 4 fases distintas. A fase de preparação que ocorre nas 2 semanas anteriores à *pré-época*, a *época* e o *pós-época*. A literatura sugere-nos que, uma abordagem segundo o MEC, deve contemplar, pelo menos, 20 sessões de aula o que corresponde aproximadamente a 15 horas de aulas (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2011). No presente estudo, a fase da *pré-época* contemplou 6 blocos de 45 minutos (2 aulas de 90' e 2 de 45'); a *época* foi composta por 16 blocos de 45 minutos (6 aulas de 90' mais 4 de 45'); e o *pós-época* realizou-se em 7 blocos de 45 minutos (2 aulas de 90' e 3 de 45'). No total, foram dedicadas 29 sessões/blocos de 45' (21 horas e 45 minutos) à concretização desta UD de JDC-I.

Na fase de preparação da UD, é necessário haver uma análise cuidada do contexto. Esta análise inclui o calendário escolar (i.e., o número de aulas por período escolar) e os espaços disponíveis para as aulas. Ainda dentro da fase de preparação, mas já em contacto com a turma, é necessária uma análise da turma para que se possa definir regulamentos internos (i.e., número de equipas a formar; número de elementos por equipa; formatos dos jogos; calendarização dos *treinos* e *jornadas*; e escolha dos papéis e funções a atribuir). Em simultâneo, é preciso analisar que situações de E-A serão criadas. Portanto, é necessário recolher informação sobre o nível de jogo dos alunos (i.e., realização de uma AI), para posteriormente enquadrar os níveis de aprendizagem da turma e, conseqüente, definir a tipologia dos exercícios a utilizar. Deste estudo sobre a turma, têm de resultar exercícios base para serem testados durante a *pré-época*.

Na fase de *pré-época* propriamente dita, é importante sublinhar que o professor tem de assumir um papel central na tomada de decisão. Ouvindo os alunos, é necessário cumprir com todos os passos protocolares do MED (ver quadro 7). A falta de compromisso com qualquer uma das fases do processo poderá hipotecar o sucesso de implementação do MED na sua plenitude. Nesta fase são testados e estudados a adequação dos exercícios, definidos os diferentes níveis de aprendizagem assim como definido toda a componente organizacional (i.e., espaço disponível; condições de segurança; número de alunos). Outra tarefa importante na fase da *pré-época* é a formação das equipas dentro da classe. As equipas têm de ser construídas segundo o critério da homogeneidade entre equipas (para manter a competitividade e a motivação), e o critério da heterogeneidade dentro das próprias equipas (i.e., respeito pelo outro; cooperação; comunicação). Durante esta fase está ainda previsto um novo debate para se apurar a necessidade de implementar mudanças e/ou reajustes nas situações de aprendizagem testadas.

Ainda dentro da *pré-época* existem 3 passos importantes a percorrer. O primeiro tem a ver com a definição dos papéis. Este é um dos pontos mais significativos para os alunos. A abrangência do número de papéis a definir depende, em grande parte do nível de autonomia da turma. Em turmas que estão a iniciar o processo e/ou de níveis de escolaridade mais baixos, devemos diminuir o número e complexidade dos papéis a atribuir aos alunos. Associado à atribuição de papéis existe a construção e assinatura dos contratos onde se definem as tarefas, os deveres e as responsabilidades que serão assumidas durante o processo. Neste estudo foram criados, a título de exemplo, os seguintes papéis: jogador, treinador-adjunto, capitão, diretor de equipa, árbitros, fotógrafo, marcador de pontos e cronometrista. O 3.º passo, que na verdade se inicia muito antes da *pré-época*, prolongando-se até ao último dia da *pré-época*, é a construção do *dossier de equipa*. Neste dossier individual por equipa é possível encontrar toda a informação que as equipas necessitam para poder desenvolver a sua atividade durante a *época*

desportiva. A título de exemplo foram definidos os seguintes pontos no dossier: (a) fichas de equipa; (b) funções e contratos; (c) regulamentos; (d) pontuação; (e) regulamentação específica das matérias de ensino a abordar; (f) calendarização das atividades a realizar; (g) fichas de registo para os jogos; (h) exercícios; (i) outros documentos importantes para o bom funcionamento das equipas. Esta fase termina com a apresentação aos alunos. É necessário considerar 1 aula de apresentação à turma, onde se explicam todos os pontos enumerados anteriormente. É aconselhado ainda, e com recurso às redes sociais, promover a criação de um grupo fechado para comunicar pontuações, informações importantes sobre o processo, esclarecimento de dúvidas e/ou colocar as fotografias das atividades que se vão desenvolvendo. A título de exemplo, um dossier pode ser consultado no seguinte link: <https://bit.ly/2Fbbxsi>.

Quadro 7 - Checklist de preparação do MCJDCI.

1. Calendário escolar
a. Número de dias de aulas?
b. Definição da calendarização?
c. Eventos ou fatores relacionados com interrupções letivas (i.e., agenda escolar, tempo, etc.)?
2. Avaliação inicial
a. Instrumentos de avaliação?
b. Características dos alunos?
c. Tipologia dos exercícios a utilizar (i.e., formato e regras dos jogos)?
d. Testagem dos exercícios (i.e., <i>pré-época</i>)
3. Matéria de ensino
a. Noção de transfer entre os jogos de invasão
b. Problemas táticos dos jogos de invasão e conteúdos do PNEF
4. Constituição das equipas
a. Número de elementos por equipa?
b. Número total de equipas?
c. Constituição das equipas (i.e., homogeneidade vs. heterogeneidade)?
d. Equilíbrio entre géneros
5. Papéis e funções dos alunos
a. Capitão?
b. Treinador adjunto?
c. Diretor desportivo?
d. Preparador físico?
e. Árbitro?
f. Marcador de jogo?
g. Analista de jogo?
h. Observador de jogo?
i. Publicitário?

j. Membro do Conselho de Desportos?
k. Jornalista?
l. Outros?
6. Recursos disponíveis
a. Número de instalações disponíveis?
b. Calendário escolar (i.e., número de aulas afetos à matéria de ensino)?
c. Tipo e quantidade de recursos materiais (i.e., bolas, cones, coletes, alvos, etc.)?
d. Equipamento suplementar? <ul style="list-style-type: none"> i. <i>Dossiês de Equipa</i>? ii. Equipamento das equipas? iii. Pranchetas? iv. Canetas? v. Fichas de registo? vi. CDs? vii. Computador? viii. Mala de primeiros socorros?
7. Comprimento completo da época (i.e., incluindo pré-época, época e pós-época)
a. Número total de aulas para cada fase do MdE?
b. Número de aulas para <i>treinos</i> e <i>jornadas</i> ?
c. Tempo ou dias necessários para a avaliação dos alunos?
d. Flexibilidade e/ou previsão para eventuais aulas canceladas (p.e., condições atmosféricas adversas)?
8. Processo competitivo
a. Formato da competição (i.e., <i>rounds</i> , escada, etc.)?
b. Duração dos jogos?
c. Tempo de transição entre os jogos?
d. Tempo necessário para assimilar os protocolos?
9. Contextualização da turma dentro do MdE
a. Tipo e número de funções nos diferentes papéis a desempenhar?
b. Assinatura dos <i>contratos</i> ?
c. Número de aulas necessárias para aprender as funções nos diferentes papéis?
d. Número de aulas necessárias para compreender as dinâmicas dos <i>treinos</i> e <i>jornadas</i> ?
e. Grau de autonomia conferido?
10. Tarefas do professor
a. Número de aulas necessárias para a apresentação dos conteúdos de ensino?
b. Conceção dos <i>Dossiês de Equipa</i> ?
c. Conceção dos <i>planos de treino</i> ?
11. Sistema de pontuação do(s) campeonato(s)
a. Como é que será pontuadas as derrotas e vitórias na competição?
b. Como figurarão os pontos das equipas no sistema de pontuação?
c. Como é que são determinados os camões da competição?
12. Evento culminante
a. Formato do evento?
b. Localização do evento?
c. Papel dos alunos?
d. Papel do professor?
e. Como serão os prémios das equipas?
f. Como é assegurada a festividade dentro do evento?
13. Avaliação formativa e sumativa?
a. Como será realizada a avaliação psicomotora, cognitiva e socioafetiva?
b. Quais são os instrumentos a utilizar?

c. Quando acontecem as avaliações?
d. Que linhas orientadoras são consideradas?
14. Equipamento a adquirir (i.e., orçamento e identificação do equipamento)
15. Outros

Plano de Conceção das Situações de Aprendizagem

A organização dos conteúdos de aprendizagem teve por base o princípio do *transfer*, que assume a existência de transferibilidade de comportamentos entre os JDC-I (Bayer, 1994; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013; Gouveia et al., 2018). Assim, para todos os jogos de invasão, no processo ofensivo existe a movimentação da bola (ou objeto jogável) para dentro do território de jogo da equipa adversária e remate/lançamento para um alvo fixo. Para isso, os jogadores devem igualmente mover-se sem bola e posicionarem-se por forma a receber a bola dos companheiros de equipa. Por outro lado, em processo defensivo existe a tentativa de impedir a equipa adversária de marcar/pontuar, travando o processo de progressão da mesma com bola para o seu próprio território. Para tal, os jogadores têm de marcar ou guardar jogadores adversários e pressionar o portador da bola. Isto significa que os conteúdos podem ser organizados em problemas táticos comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão (Mitchel, Oslin & Griffin., 2013). Estes problemas táticos são os seguintes: Processo ofensivo: (a) manutenção da posse de bola; (b) penetrar na defesa e atacar o alvo; (c) transição defesa-ataque; e Processo Defensivo: (a) defender o espaço; (b) defender o alvo; (c) conquistar a posse de bola (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013). Identificados os problemas táticos, é necessário sistematizar os conteúdos de aprendizagem presentes no PNEF para que se possam construir as situações de aprendizagem e cumprir com o estipulado.

Apresentação da Investigação realizada no âmbito do Estágio Pedagógico

No contexto do EP foi realizado um estudo experimental com dois grupos de intervenção avaliados pré e pós intervenção com o objetivo de comparar a eficácia de duas

abordagens de ensino (MEC vs Abordagem Tática ao Jogo) na melhoria da performance em jogo (tomada de decisão, movimentação sem bola e execução de habilidades), motivação para a EF e TEM.

A amostra compreendeu 85 estudantes com idades compreendidas entre os 12 a 16 anos de idade. Os estudantes participaram em aulas de EF em escolas públicas do concelho do Funchal. No total, quatro turmas, duas do 8.º ano e duas do 9.º ano foram acompanhadas. Duas das turmas, uma de cada ano de escolaridade, foram expostas ao MEC e as outras duas turmas abordaram os jogos de invasão a partir da Abordagem Tática ao Jogo. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e o consentimento informado por escrito foi obtido pelos responsáveis legais. O estudo recebeu aprovação ética da Comissão Científica do Departamento de EF e Desporto da UMA (Referência: ACTA N.77 - 12.04.2016). Este estudo foi também aprovado pela Secretária Regional da Educação.

Instrumentos de avaliação

A avaliação do desempenho em jogo foi realizada com recurso ao GPAI (Oslin, Mitchell & Griffin, 1998). O GPAI avalia comportamentos que demonstram a habilidade para resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações de suporte apropriadas e da execução de ações de jogo (*skills*). Foram realizadas filmagens dos alunos, em situação de jogo reduzido, 12 minutos pré-intervenção e novamente 12 minutos pós intervenção, onde foram quantificadas as ações apropriadas e inapropriadas em jogo.

A avaliação do TEM foi realizada através da observação direta dos níveis de AF, seguindo o método de amostragem de tempo momentâneo (Siendentop, Hastie & Van der Mars, 2004). Esta ficha consiste em averiguar se os alunos se encontram em situação de AFMV a cada 2 em 2 minutos, por um período de 30 minutos de atividade, ou seja, 15 observações a

cada aluno, durante os 30 minutos. Esta ficha foi aplicada durante 5 vezes a cada aluno, ao longo da UD, em dias *treinos* e em dias de *jornada* alternados.

A avaliação da atitude/motivação para a EF foi realizada através do questionário desenvolvido por Pereira, Carreiro da Costa e Diniz (2009). Este questionário contém 10 itens que possibilitam a obtenção de um *score* único.

Procedimentos estatísticos

No que diz respeito ao tratamento dos dados, foi utilizada a estatística descritiva; o T-Teste de medidas independentes e análises mistas da variância de sujeitos ANOVA. Para o tratamento estatístico dos dados, foi utilizado o software SPSS, versão 25.0.

Resultados

Os resultados serão analisados individualmente para as matérias de Futebol e Basquetebol, apenas no que respeita à performance global em jogo, ou seja, a soma dos 3 índices: tomada de decisão, *skills* com bola; ações de suporte. Assim, relativamente à performance global em jogo no Futebol, verificou-se uma mudança significativa na performance global em jogo ao longo da UD. Portanto, ambas as abordagens foram eficazes na promoção da aprendizagem no Futebol (gráfico 18).

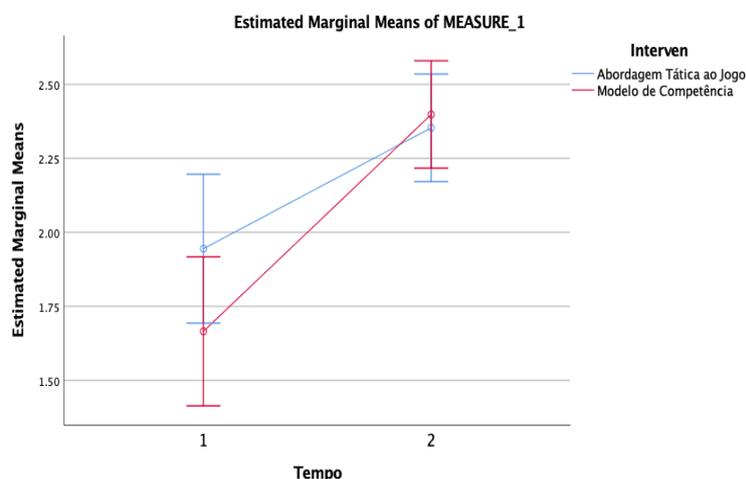


Gráfico 18 - Performance global em jogo no Futebol (pré e pós intervenção).

Resultados similares foram alcançados na performance global em jogo no Basquetebol (gráfico 19). Verificou-se igualmente uma mudança significativa ao longo da UD. Confirma-se novamente que ambas as abordagens foram eficazes na promoção da aprendizagem no Basquetebol.

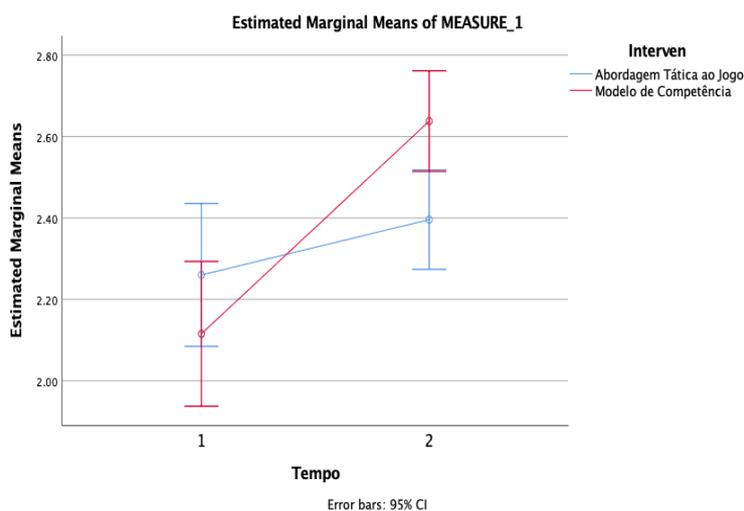


Gráfico 19 - Performance global em jogo do Basquetebol (pré e pós intervenção).

No que respeita ao TEM, verificou-se que o MEC (44.2 ± 12.8) promoveu um maior TEM comparativamente à Abordagem Tática ao Jogo (30.4 ± 12.5) (quadro 8).

Quadro 8 - Média do TEM nas duas intervenções pedagógicas.

Intervenção Pedagógica						
Abordagem Tática ao Jogo			Modelo de Competência			
n	Média	DP	n	Média	DP	P
42	30,4	12,5	43	44,2	12,8	<.001

Relativamente à motivação para a EF observou-se uma diminuição com significado estatístico do *score* da motivação das turmas submetidas à Abordagem Tática ao Jogo, enquanto as turmas submetidas ao MEC mantêm a sua motivação inalterada (gráfico 20).

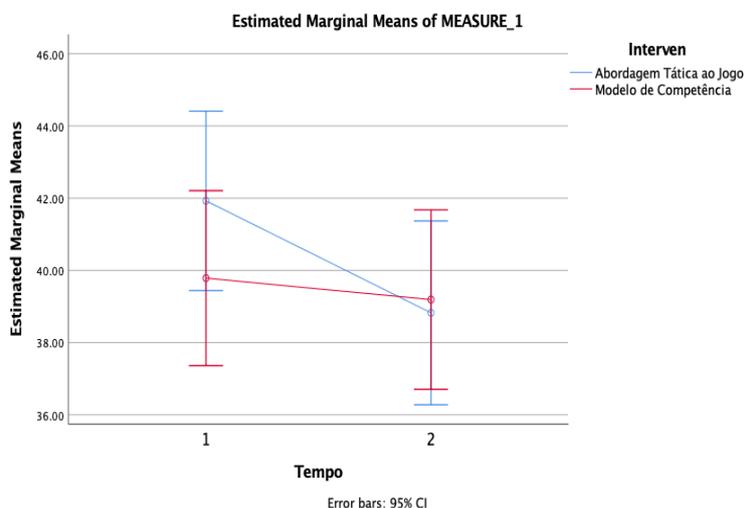


Gráfico 20 - Motivação dos alunos para a EF em função da abordagem de ensino.

Conclusões

O MEC aplicado aos JDC-I, é um modelo híbrido que resulta da junção do MED e do TGfU. Neste sentido, a ênfase do MEC aplicado aos JDC-I está no desenvolvimento das competências nos alunos enquanto jogadores, assim como agentes desportivos com funções de promoção e orientação das atividades desportivas. Existe evidência que este ME proporciona, com maior naturalidade, oportunidades para que os alunos participem com sucesso nos jogos de invasão, assumindo um papel ativo no seu próprio processo de E-A. Por outro lado, do ponto de vista da organização do processo de E-A, uma vez que esta abordagem permite a transferência de competências na resolução de problemas táticos comuns aos JDC-I, o professor consegue percorrer os temas de ensino de uma forma mais profunda.

O MEC divide-se em 4 fases distintas. A fase de preparação que ocorre nas 2 semanas anteriores à *pré-época*, a *época* e a *pós-época*. A literatura sugere-nos que, uma abordagem segundo o MEC, deve contemplar, pelo menos, 20 sessões de aula o que corresponde

aproximadamente a 15 horas de aulas (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2011). Cada uma das fases do processo exige que o professor cumpra com um conjunto de procedimento protocolares, onde é necessário tomar decisões, mas também ouvir os alunos. A falta de compromisso com qualquer uma das fases do processo poderá hipotecar o sucesso de implementação do MED na sua plenitude.

Relativamente aos resultados da investigação realizada durante o EP, conclui-se que ambas as abordagens testadas (i.e., MEC e Abordagem Tática ao Jogo) apresentaram, um impacto positivo na performance global em jogo, não havendo diferenças com significado estatístico a reportar entre as abordagens. Contudo, o MEC proporcionou níveis superiores de TEM, comparativamente à Abordagem Tática ao Jogo. Finalmente, os alunos expostos à Abordagem Tática ao Jogo diminuíram os *scores* motivacionais de forma significativa, enquanto, com os estudantes expostos ao MEC mantiveram os scores de motivação inalterados.

7.2.2. Balanço da Ação

A ACPC é um evento com um grande impacto entre os professores de EF da RAM, treinadores de desporto e técnicos de exercício físico. O número de inscritos, 182, vem corroborar esta afirmação. Um evento desta magnitude, exigia assim, uma articulação plena e um trabalho colaborativo ajustado, entre os diferentes NE. Ainda que, tenham surgido alguns constrangimentos na fase de pré-impacto da ação, resultado do incumprimento de funções e tarefas à responsabilidade de alguns colegas, o bom clima relacional e o espírito de ajuda imperou entre os diferentes NE, fazendo com que a operacionalização da ACPC fosse muito positiva.

As tarefas de pré-impacto da ação iniciaram-se com uma reunião entre os professores estagiários, a Mestre A. L. Correia e o Prof. Dr. H. Lopes. A calendarização da ACPC foi a primeira tarefa transversal a todos os NE e um fator determinante para o sucesso da ação. Dada

as características dos seus participantes, era preponderante que a ACPC não colidisse com outras atividades. Como tal, no final do 1.º período letivo, realizou-se um trabalho de análise sobre a calendarização das atividades desportivas (entre as quais, as concentrações do DE), eventos turísticos ou festividades a ocorrer na RAM. Este trabalho procurou garantir duas datas em que existissem o menor número de atividades em paralelo com a ACPC. Posteriormente, realizou-se nova reunião entre os professores estagiários e a Mestre A. L. Correia, ficando esclarecidas tarefas adicionais de pré-impacto da ACPC. Entre as quais, a organização do *coffee break*, o secretariado e a divulgação da ação. A distribuição das tarefas, entre os professores estagiários, realizou-se sem quaisquer tipos de constrangimentos. Procurámos aliar as valências de cada um à génese das tarefas a efetivar. Garantiu-se também, que nenhum NE, ficasse sobrecarregado no dia de apresentação da sua comunicação. À nossa responsabilidade ficaram, especificamente, tarefas inerentes à divulgação da ação e do secretariado (i.e., a construção do cartaz de divulgação da ação e a construção das placas identificativas de todos os preletores).

O processo de E-A, poderá ser tanto mais transformador no sentido positivo quanto mais, da nossa parte, for alvo de processos informados, refletidos e partilhados (Lopes et al., 2018). Deste modo, deixamos algumas reflexões que no nosso entender, poderão melhorar e/ou rentabilizar processos e recursos, em edições futuras da ACPC. Para a construção do cartaz de divulgação, estabelecer sinergias com outros departamentos ou cursos da UMa, poderá ser uma boa estratégia para potencializar a dimensão comunicativa do cartaz (p.e., Faculdade de Artes e Humanidades ou Associação Académica da Universidade da Madeira). Igualmente, para a realização do *coffee break*, estabelecer uma parceria com o bar da UMa, parece-nos pertinente. Ainda que, não pudéssemos contar com a colaboração dos seus assistentes operacionais, uma simples utilização das suas infraestruturas e materiais de apoio, rentabilizaria todo o processo. Adicionalmente, consideramos, que a data limite de inscrição dos participantes é também um fator que carece de revisão. Permitir inscrições até o final do

dia anterior à realização do evento, faz com que alguns aspetos de planeamento e organização, possam ficar comprometidos. Um exemplo concreto desta situação, traduziu-se numa parceria com uma entidade que nos forneceu capas para os participantes. À data de estabelecimento dos contactos, tínhamos 90 inscritos e 125 capas. Porém, o número de inscritos ultrapassou largamente esta marca. Como resultado, alguns participantes não tiveram acesso a este recurso. Na sequência deste ponto, parece-nos importante constatar uma outra situação. Cada capa continha: (i) o cartaz de divulgação da ação e respetivo programa; (ii) duas folhas de rascunho; (iii) uma caneta; e (iv) um brinde. Se contabilizarmos o número de folhas impressas, sabendo que o cartaz, o programa e as folhas de rascunho significavam um total de 5 folhas, despenderam-se 910 folhas. Destas, 285, foram agrafadas, totalizando um gasto de 57 agrafos. Numa era pautada pela tecnologia e de modo a combater estes gastos, a criação de um *link* ou *QR code*, contendo o cartaz da ação e respetivo programa, poderia ser uma boa estratégia. Os formandos consultavam-nos através dos seus *smartphones*, *tablets* ou computadores, mediante as suas necessidades pessoais.

A nossa intervenção ocorreu no dia 16 março na parte da manhã. Como já foi frisado anteriormente, o nosso NE ficou inserido no módulo 3 (i.e., *Estratégias pedagógicas no ensino dos jogos de invasão na aula de Educação Física*). A este painel juntaram-se as comunicações do NE da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, dos Mestres J. T. Quintal, M. Pestana e H. Sousa, assim como, do Prof. Dr. É. R. Gouveia. A moderação ficou ao encargo do Prof. Dr. D. Sousa e do Prof. Dr. J. Prudente. A nossa comunicação intitulou-se *O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental em Contexto Escolar*. Nesta, apresentámos as características didático-pedagógicas do MEC e uma proposta metodológica para a sua implementação ao nível do 3.º ciclo (resultado da nossa intervenção pedagógica ao longo do 1.º período letivo). Paralelamente, demos a conhecer os resultados da nossa investigação científica no âmbito do EP, onde comparamos a utilização do

MEC com a Abordagem Tática ao Jogo no ensino dos JDC-I em aulas de EF em turmas de 3.º Ciclo. Para tal, quantificou-se a performance global em jogo, o TEM e a motivação dos alunos para as aulas de EF. A intervenção contemplou 20 horas em ambas as abordagens. A disposição dos dossiês de equipa do MED, foi novamente uma estratégia utilizada. Paralelamente, criou-se um *link*, afixado em pontos estratégicos no local onde decorreu a ACPC, para que os formandos pudessem consultá-los, através dos seus *smartphones*, *tablets* ou computadores. Esta estratégia permitiu uma personalização às necessidades de cada um, no acompanhamento à nossa comunicação. Paralelamente, os formandos ficaram na posse de exemplo prático e indispensável à implementação deste ME. Relativamente à comunicação propriamente dita, destacamos algumas palavras elogiosas, de formadores e formandos, que nos deixaram bastante satisfeitos com o trabalho desenvolvido. As questões que nos colocaram no espaço de debate, foram para nós bastante positivas, expressando também, o interesse dos formandos na temática. Estabelecendo um paralelo com a ACPI, consideramos que alguns pontos menos positivos, foram aqui melhorados. No nosso entender, a manutenção da temática em ambas as ações, contribuiu significativamente para este fator. Permitiu-nos uma melhor preparação e consolidação dos conteúdos, traduzindo-se numa comunicação mais segura, e principalmente mais fundamentada.

Em síntese, consideramos que a ACPC foi um dos eventos mais marcantes do EP. Acreditamos que a génese desta ação e sua inclusão no MEEFEBS da UMa contribuiu amplamente para o processo formativo dos professores estagiários. Pessoalmente, foi uma etapa importante para a concessão de alguns objetivos delineados para o EP. Ao serviço da qual vi competências como a gestão e organização de eventos, a capacidade de comunicação e exposição, os *skills* de investigação, e o espírito crítico-reflexivo, amplamente incrementadas.

8. Considerações Finais

No decurso deste documento pedagógico procurámos consubstanciar, sustentar e refletir, as decisões tomadas, as metodologias aplicadas e os procedimentos desenvolvidos ao longo do EP realizado na EBDEBC. O EP representou uma etapa complexa, exigente e de resiliência contínua. Colocou-nos múltiplos desafios, dúvidas e tarefas diárias. É neste paradigma que surge a transformação, chegar ou estar próximo dos limites! Neste sentido, o EP foi uma jornada única de transformação pessoal e profissional, traduzindo-se no amadurecimento e desenvolvimento de competências específicas para intervenções pedagógicas futuras, auto-orientadas e autónomas.

A conclusão do MEEFEBS é um marco na formação e habilitação profissional para a lecionação da disciplina de EF. Porém, as competências adquiridas ao longo deste trajeto formativo, vão muito mais além do que a EF escolar, estendendo-se a contextos alargados e multidisciplinares. Estamos convictos, que a estas, permitir-nos-ão uma melhor compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos, na resolução de outros problemas em situações novas e não totalmente interligadas com o campo pedagógico.

As considerações que se seguem, procuram evidenciar as nossas transformações mais significativas ao longo do EP e analisar transversalmente se os objetivos e expectativas, inicialmente delineadas, foram alcançados. Para fazer face às necessidades da nossa realidade pedagógica, colocando assim, efetivamente, o aluno no centro do processo pedagógico, a gestão do processo de E-A junto da turma intervencionada, compreendeu a utilização de diferentes estratégias de ensino. A génese dos ME utilizados e demais ferramentas didático-pedagógicas criaram quadros de intervenção mais dinâmicos e motivantes. Acreditamos também, que contribuímos para alunos mais autónomos, capazes de decidir em função da leitura e perceção dos indicadores que os rodeiam e de interagir mutuamente para um aperfeiçoamento pessoal e do grupo. Mas o processo de E-A, é mútuo. Estes laboratórios de

experiências pedagógicas, que construímos ao longo da PL, ainda que num contexto educativo singular, permitiram-nos (re)construir o nosso pensamento sobre as potencialidades e limitações dos procedimentos utilizados, bem como, adquirir e/ou aprimorar diferentes competências pessoais e didático-pedagógicas. Alguns exemplos traduziram-se: num maior discernimento, pesquisa e reflexão-crítica sobre as tomadas de decisão ao longo do processo, na maturidade e responsabilidade com que fomos nos debruçando sobre os assuntos ocasionados pelo contexto, no desenvolvimento das relações interpessoais, na liderança, nas funções de ensino do professor [i.e., apresentação mais assertiva e eficiente dos conteúdos de ensino, e conseqüentemente, o desenvolvimento dos *skills* de comunicação (i.e., oral, escrita, corporal e emocional), a organização da aula nas suas mais variadas dimensões, a afetividade e a gestão do clima na relação diária com os alunos] e na capacidade de diagnosticar, prescrever e controlar em situações complexas e incertas.

Alguns dos quadros de intervenção, utilizados ao longo da PL, surgiram em relação direta com os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo formativo, que contempla, quer a licenciatura em Educação Física e Desporto, quer o 1.º do MEEFEBS. Permitiram-nos uma articulação das vivências passadas e uma combinação de saberes entre a teoria e a prática. Ainda que, não deixassem de trazer consigo, alguns desafios, pois a teoria e prática, nem sempre surgissem de mãos dadas, foram mecanismos de atuação eficiente, e principalmente, coerentes com necessidades do nosso contexto educativo. Outro aspeto determinante e que merece ser referido, comportou-se à utilização das metodologias propostas pelo projeto EFERAM-CIT. A título de exemplo, umas das fases capitais para a gestão do processo de E-A, nomeadamente, a Caracterização da Turma, só foi possível através da metodologia proposta por este projeto. A capacidade de compreender e articular os conhecimentos adquiridos ao longo deste trajeto formativo, como forma de potenciar a resolução dos problemas e desafios encontrados ao longo do EP, era um dos objetivos almejados e foi concretizado.

Todas as macro atividades do nosso EP estabeleceram pontes de ligação estreita com a nossa PL, tornando todo o processo de estágio mais robusto. As Ações Científico-Pedagógicas são um exemplo claro desta situação, surgindo em relação direta com as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no ensino dos JDC-I durante as nossas aulas. Para além destas atividades terem incrementado, exponencialmente, o nosso gosto pela investigação na EF escolar e os *skills* associados (i.e., através dos conhecimentos adquiridos e dos instrumentos utilizados), vimos também aqui, desenvolvido, de modo personalizado e bastante vincado, o nosso modo de comunicar e interagir com uma plateia. A título de exemplo, na ACPC, um evento com grande expressão pública entre os profissionais de EF e Desporto da RAM, fomos capazes de apresentar de forma clara e sem ambiguidades, quer a especialistas, quer a não especialistas, os resultados na nossa investigação científica no âmbito do EP. Aqui, revelou-se também, o desenvolvimento da nossa capacidade de debater, refletir e problematizar a educação em geral e a EF em particular. Paralelamente, ambas as Ações, providenciaram-nos importantes competências, como a capacidade de organizar e gerir eventos, de desenvolver as relações interpessoais e o trabalho colaborativo e de lidar com a pressão (imposta por um momento de elevada magnitude). As restantes atividades do EP, comportaram também, um desenvolvimento pessoal e profissional bastante significativo, através do trabalho colaborativo, da partilha de conhecimentos e perspetivas, das vivências, do debate e da discussão, registadas com os diferentes elementos da Comunidade Educativa (i.e., outros professores de EF, outros professores da EBDEBC, assistentes operacionais da EBDEBC, os alunos das turmas intervencionadas e de outras turmas) na operacionalização e dinamização de atividades de enriquecimento curricular, com os próprios colegas de estágio, com o orientador científico e a orientadora cooperante.

Em relação às expectativas colocadas na fase inicial do EP, já referidas em capítulos anteriores, as maiores inseguranças e dúvidas prendiam-se com a minha integração no NE e

com aquilo que eu e as minhas aulas, poderiam representar em termos pessoais e formativos para os alunos. Relativamente, à primeira expectativa, as relações de cumplicidade, a partilha de informação, o espírito de produzir novos conhecimentos e novas competências para todos os intervenientes, bem como, o trabalho colaborativo existente, desde cedo, colmataram positivamente a expectativa criada em relação a adaptação ao NE. Estes fatores, foram inclusive, preponderantes para que os desafios que surgiram ao longo do EP, fossem concretizados com sucesso. No que diz respeito à segunda expectativa, a “recompensa” que obtive na fase final do EP, uma surpresa preparada pelos alunos, isto é, uma *t-shirt* personalizada com uma fotografia minha e dos alunos, com a assinatura de todos e algumas mensagens remetendo para os “sermões” que lhes dei ao longo da PL, veio dar significado a este anseio e conferir um sentimento de dever cumprido. A EF é um meio privilegiado para a transformação do Homem, que para além de preconizar conhecimentos técnico-técnicos de determinada matéria de ensino, ou desempenhos físicos e desportivos, que se traduzem no desenvolvimento do domínio psicomotor, importa atender ao desenvolvimento das atitudes e valores, os *bens de personalidade*, e, portanto, de um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno. Pessoalmente, este foi um momento muito emocionante e marcante!

Por fim, resta-nos salientar que a aprendizagem sobre a função de ser professor e a enorme responsabilidade que é ensinar, não termina com o EP. A evolução e o crescimento terá de ser contínuo e sistemático, pois a nossa atuação terá sempre tanto mais qualidade, quanto mais for alvo de processos informados, sustentados, partilhados e refletidos. A aprendizagem será sempre a melhor explicação para entender o que já assimilamos e o que ainda nos falta assimilar... O caminho é longo e este é um passo em busca do rumo certo!

9. Referências Bibliográficas

- Abreu, C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A., & Gouveia, É. R. (2014). A ginástica escolar: Da teoria à prática. In H. Lopes, R. É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 158-163). Funchal: Universidade da Madeira.
- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na ginástica artística. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(2), 12-27.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J., & del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10.^a ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de ajudas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Madrid: McGraw.
- Association for Physical Education. (2008). Health position paper. *Physical Education Matters*, 3(2), 8-12.
- Aveiro, A., Nóbrega, A., Nóbrega, A., & Alves, R. (2018). A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em educação física. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 38-49). Funchal: Universidade da Madeira.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: FMH.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Col. Desporto. Ed. Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bohler, H. (2009). Sixth-grade students, tactical understanding and decision making in a TGM volleyball unit. In T. Hopper, J. Butler, & B. Story (Eds.), *TGFU... Simple good pedagogy: Understanding a complex challenge* (pp. 87-89). Canada: Physical and Health Education.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 5-8.
- Broek, G., Boen, F., & Claessens, M. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 375-392.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Carreira da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: Um estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor e sua prática docente. *ATHENA - Revista Científica da Educação*, 49-62.
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Funchal: Universidade da Madeira.

- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 60-77.
- Dyson, B., & Harper, M. (1997). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), A-68.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 363-388.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2018). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid sport education seasons. *European Physical Education Review*, 9(1), 1-22.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na especialidade Psicologia da Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da avaliação no ensino secundário: Ao serviço da excelência ou da aprendizagem? In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 24-31). Funchal: Universidade da Madeira.
- Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, XIV(81), 1-8.
- Gillen, J. B., & Gibala, M. J. (2014). Is high-intensity interval training a time-efficient exercise strategy to improve health and fitness? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39(3), 409-412.

- Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores em educação física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 241-268). Porto: FADEUP.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., & Freitas, D. L. (2014). Contributos da educação física para a aptidão ao longo da vida. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 184-190). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., . . . Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 962-970.
- Gouveia, É. R., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Perspetivas de investigação no ensino da educação física: O exemplo do estágio pedagógico do curso de mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves(Eds.), *Didáticas da educação física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É., Pereira, M., Jardim, N., & Carvalho, J. (2014). A Avaliação nos jogos desportivos coletivos: Um estudo do concelho do Funchal. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 48-54). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, H. (2016). O atletismo na HBG. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da educação física II* (pp. 193-195). Funchal: Universidade da Madeira.

- Gozzoli, C., Locatelli, E., Massin, D., & Wangemann, B. (2002). *IAAF kid's athletics: A practical guide*. International Association of Athletics Federations.
- Graça, A. (2018). O papel do professor de educação física numa escola em mudança: Ensinar, aprender e avaliar em educação física - os desafios do presente. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares, *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.
- Graça, A., Pinto, D., Mertens, B., Multael, M., Mush, E., Timmers, E., . . . Declercq, D. (2007). Modelo de competência nos jogos de invasão: Uma ferramenta didática para o ensino do basquetebol. *1.º Congresso Internacional de Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. Em G. Tani, J. O. Bento, & R. S. Petersen, *Pedagogia do desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grineski, S. (1993). Children, cooperative learning, and physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 4(6), 10-11.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge & teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Guerreiro, E. (2012). *Aplicação dos programas nacionais de educação física em ginástica: Condicionantes*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Harrison, J., Blakemore, C., & Richards, R. (2004). The effects of two instructional models - tactical and skill teaching - on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *The Physical Educator*, 61(4), 186-199.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Januário, C. (1984). Planeamento em educação física: Conceção de um unidade didática. *Horizonte*, I(3).
- Jurasaitė-Harbinson, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in a informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jager, T. (2007). Development and validation of the cognitive telephone screening instrument (COGTEL) for assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 141(2), 147-170.
- Lopes, H. (2014). O PNEF: Instrumento facilitador ou inibidor da rotura do processo pedagógico? In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 116-121). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. Em A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago, *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: Edições ISMAI.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2016). Contributos para a rotura do processo pedagógico: Operacionalização ao nível do atletismo e do judo em

- contexto escolar. *Seminário Internacional Desporto e Ciência* (pp. 10-15). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mahedero, M., Calderón, A., Arias, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. (2015). Effects of student skill level knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball sport education season. *Journal of Teaching Physical Education*, 34(4), 626-641.
- Marfell, J. S., Olds, T., Stewart, A., & Carter, L. (2006). *International standarts for anthropometric assessment*. Potchefstroom: International Society for teh Advancement of Kinanthropometry.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de educação física*. Lisboa: Unisersidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ Faculdade de Educação Física e Desporto. Relatório de Estágio com vista à Obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-69.
- Mendonça, L., Mendes, S., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2018). A avaliação inicial da aptidão física em contexto escolar. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 53-60). Funchal: Universidade da Madeira.
- Meredith, M., & Welk, G. (2010). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM test admnistration manual* (4.^a ed.). Champaign, IL: Human Kinectics.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (1.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Mesquita, I. (2005a). Ensinar a aprender: Tarefa prioritária do treinador de jovens. *Seminário Internacional Treino de Jovens "Num desporto com valores, preparar o futuro"* (pp. 35-50). Lisboa: Visão e Contextos.
- Mesquita, I. (2005b). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, I. (2014). A avaliação do performance nos jogos desportivos. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 59-64). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The Impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.^a ed.). New York: Routledge.
- Migueles, J. H., Cadenas-Sanchez, C., Ekelund, U., Nystrom, C. D., Mora-Gonzalez, J., Lof, M., . . . Ortega, F. B. (2017). Accelerometer data collection and processing criteria to assess physical activity and other outcomes: A systematic review and practical considerations. *Sports Medicine*, 47(9), 1821-1845.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa nacional de educação física, ensino básico, 3.º ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mitchel, S. A., Oslin, L. J., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 39-50.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., . . . Vonderlynck, V. (2002). An Innovative Didactical Invasion Games Model to teach Basketball and Handball. *7th Annual Congress of the European College of Sport Science*. Athens: Greece.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, 83-94.
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2018). Abordagens alternativas ao ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. In H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didáticas da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 231-243). Funchal: Universidade Madeira.
- Pestana, M., Quintal, T., Sousa, H., Caldeira, R., Freitas, R., Ornelas, R., . . . Gouveia, É. R. (2019). Avaliação da atividade física moderada-a-vigorosa em aulas de educação física: O exemplo dos jogos desportivos coletivos de invasão. In H. Lopes, A. Rodrigues, É. R. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.), *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e recherche: Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Liège: Université de Liège.
- Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., & Colquit, G. (2014). Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. *Physical Educator*, 71(1), 132.
- Prudente, J. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: Um instrumento de gestão no processo de ensino-aprendizagem: Um exemplo prático através do andebol. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Obtido em 10 de junho de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/257132909_Observacao_de_aulas_e_avaliacao_do_desempenho_docente
- Ricardo, V., & Graça, A. (2005). Novas estratégias de ensino do jogo de basquetebol: Estudo experimental em alunos do 9º Ano de escolaridade. Em R. Martinez de Santos, L. M. Sautu, & M. Fuentes, *III Congresso Ibérico de Baloncesto Vitoria-Gasteiz* (pp. 203-216). Vitoria: Avafiep-Fiepzaleak.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2.^a ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.

- Rink, J. (1997). Teacher education programs: The role of context in learning how to teach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (1), 17-24.
- Rodrigues, A., Gouveia, É. R., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta de intervenção na escola. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 118-129). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rolim, R., & Colaço, P. (2002). A escola, o atletismo e os materiais improvisados. *Congresso Desporto, Actividade Física e Saúde: O Contributo da Ciência e o Papel da Escola*. Porto.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 102-109). Lisboa: FMH.
- Roy, A. (2013). High-intensity interval training: Efficient, effective, and fun way to exercise. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 17(3), 3.
- 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.
- Schempp, P., Manross, D., & Tan, S. (1998). Subject expertise and teacher's knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van de Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2.^a ed.). Champaign, IL: Human Kinectics.
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É. R., & Alves, R. (2018). O ensino do voleibol com recurso à abordagem tática: O exemplo do smashball. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 181-199). Funchal: Universidade da Madeira.
- Silva, L. C., Simões, J., Silva, D., & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do atletismo. In H. Lopes, É. R. Gouveia, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 182-192). Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: A necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A Educação: Condicionamentos ou adaptabilidades. *Seinário Desporto e Ciência 2010*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de educação desportiva: características, vantagens e preocupações. In H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os desportos de combate enquanto meio de transformação do homem. *Journal of Sport and Pedagogy Research*, 1(5), 43-48.

10. Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março

Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

11. Apêndices

Apêndice 1 - Planeamento Anual.

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	
D											
2. ^a		1						1			
3. ^a		2			1			2			
4. ^a		3			2			3	1		
5. ^a		4	1		3 (IP)			4	2		
6. ^a		5	2		4	1	1	5 (FP)	3		
S	1	6	3	1	5	2	2	6	4	1	
D	2	7	4	2	6	3	3	7	5	2	
2. ^a	3	8	5	3	7	4	4	8	6	3	
3. ^a	4	9	6	4	8	5	5	9	7	4	
4. ^a	5	10	7	5	9	6	6	10	8	5	
5. ^a	6	11	8	6	10	7	7	11	9	6	
6. ^a	7	12	9	7	11	8	8	12	10	7	
S	8	13	10	8	12	9	9	13	11	8	
D	9	14	11	9	13	10	10	14	12	9	
2. ^a	10	15	12	10	14	11	11	15	13	10	
3. ^a	11	16	13	11	15	12	12	16	14	11	
4. ^a	12	17	14	12	16	13	13	17	15	12	
5. ^a	13	18	15	13	17	14	14	18	16	13	
6. ^a	14	19	16	14 (FP)	18	15	15	19	17	14 (FP)	
S	15	20	17	15	19	16	16	20	18	15	
D	16	21	18	16	20	17	17	21	19	16	
2. ^a	17 (IP)	22	19	17	21	18	18	22	20	17	
3. ^a	18	23	20	18	22	19	19	23 (IP)	21	18	
4. ^a	19	24	21	19	23	20	20	24	22	19	
5. ^a	20	25	22	20	24	21	21	25	23	20	
6. ^a	21	26	23	21	25	22	22	26	24	21	
S	22	27	24	22	26	23	23	27	25	22	
D	23	18	25	23	27	24	24	28	26	23	
2. ^a	24	29	26	24	28	25	25	29	27	24	
3. ^a	25	30	27	25	29	26	26	30	18	25	
4. ^a	26	31	28	26	30	27	27		29	26	
5. ^a	27		29	27	31	28	28		30	27	
6. ^a	28		30	28			29		31	28	
S	29			29			30			29	
D	30			30			31			30	
2. ^a				31							
3. ^a											
4. ^a											
5. ^a											
6. ^a											
S											

	Aula de Apresentação
	Avaliação da Aptidão Física e Composição Corporal
	UD de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
	UDP de Ginástica (Solo e Aparelhos) e Atletismo (Saltos)
	UDP de Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos)
	UD de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)
	UD de Desportos de Raquetes
	Possibilidades Ação Científico-Pedagógica Individual
	Previsão Atividade de Extensão Curricular (10-12 a 13-12)
	Atividades do Departamento de Educação Física: VII Corrida Galeão Saudável (08-01); Dia dos Desportos de Raquetes (28-02); Torneio de Voleibol (30-04); Torneio de Basquetebol (13-06)
	Interrupções Letivas para Férias (Natal, Carnaval e Páscoa)
	Feridos em Dias de Aula de Educação Física do 7.º 1
	Legenda:
	(IP) – Início de Período Letivo; (FP) – Fim de Período Letivo
	(UD) – Unidade Didática; (UDP) – Unidade Didática Politemática

Unidade Didática Politémica de Voleibol e Atletismo (Lançamentos e Corridas)

Caracterização das Matérias de Ensino

O Voleibol é uma modalidade que se insere nos JDC, no entanto, apesar de abarcar um conjunto de características comuns a todos os JD não deixa de conter em si particularidades específicas que a diferenciam das demais. Segundo Mesquita (1995) essas características residem fundamentalmente, na estrutura formal do jogo e nas características resultantes do regulamento técnico. Assim, quanto à sua estrutura formal, temos: (a) intervenção espacial do jogador; (b) natureza das disputas de bola; (c) trajetórias predominantes da bola; (d) sem invasão do terreno adversário; (e) luta indireta; e (f) troca do objeto no meio aéreo. Relativamente, às características resultantes do regulamento, estas são: (a) envio da bola com mão por cima da rede; (b) troca de bola sem ser permitida agarrá-la; (c) número de contacto limitados; (d) todo o espaço é alvo para o adversário; (e) irregularidades técnicas punidas pelas regras; (f) intervenção limitada ao espaço frontal e lateral; e (g) rotação dos jogadores impostas pelas leis de jogo.

Mesquita (1995) evidencia-nos ainda, que, a especificidade do jogo de Voleibol, justifica a sua integração no quadro de atividades desportivas da escola, desde os primeiros anos de escolaridade obrigatória, destacando quatro aspetos fundamentais: (a) a ausência de contacto direto o que possibilita a participação de alunos com idades e morfologias diferenciadas; (b) a impossibilidade de agarrar a bola, estimulando de forma natural o trabalho e noção de equipa; (c) o facto de a bola cair no solo significar a interrupção do jogo, solicita nos alunos uma participação conjunta das capacidades condicionais e coordenativas; e (d) as

irregularidades técnicas ao serem punidas pelas regras, faz com que as exigências no controle de movimento, fomentem nos alunos a procura constante pela “perfeição”.

Por sua vez, e tendo em consideração, a taxonomia das atividades desportivas, proposta por Almada et al. (2008), o Atletismo, insere-se predominantemente no modelo taxonómico dos Desportos Individuais. Esta designação está assim definida, uma vez que, a regulamentação imposta para este tipo de modalidades, definem muito bem um contexto, que é inalterável, permitindo que o desportista situe toda a sua atenção no movimento que pretende realizar. Assim, há a possibilidade de o desportista desenvolver um conhecimento de si muito profundo, no sentido de atingir a otimização dos seus gestos.

Caracterização dos Recursos Disponíveis

Recursos Humanos

Para a efetivação desta UDP, tivemos a possibilidade de contar, uma vez mais, com a experiência e *expertise*: Orientador e Orientadora Cooperante. Podemos ainda contar com: 2 Professores Estagiários e 1 Funcionário responsável pela arrecadação do material.

Recursos Espaciais

No que diz respeito aos recursos espaciais disponíveis para a concreção desta UDP temos a possibilidade de contar com o Polidesportivo e o Ginásio. Nas aulas de segunda-feira, ou seja, nas aulas de 90 minutos, temos a possibilidade de poder utilizar ou o Polidesportivo (completo) ou o Ginásio. Nas aulas da quinta-feira, ou seja, de 45 minutos, temos a possibilidade de utilizar apenas o Polidesportivo da Escola. Sabendo de antemão, que pretendemos em primeira instância, utilizar o Polidesportivo em ambos os dias afetos à realização das nossas aulas de EF, os eventuais constrangimentos com condições atmosféricas ao se verificarem serão sempre na aula de quinta-feira, visto que, à segunda-feira, temos a

possibilidade de utilizar o Ginásio da escola. Neste sentido, temos tal como na UD anteriores, temos a possibilidade de utilizar as salas de informática, sala multidisciplinar e demais salas livres mediante marcação/requisição prévia, através dos mecanismos próprios estabelecidos pela escola.

Recursos Materiais

Material disponível para a UDP de Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos)	
Polidesportivo	4 Postes (i.e., para prender as redes de Voleibol); 3 Redes de Voleibol; 20 Bolas de Voleibol; 25 Coletes (i.e., verdes, vermelhos, azuis e laranjas); 10 Fitas tipo colete (i.e., 5 verdes e 5 vermelhas); 40 cones (i.e., 10 amarelos, 10 vermelhos, 10 azuis e 10 brancos); 14 Pinos (i.e., 4 azuis, 4 laranjas e 6 amarelos); 11 Arcos (i.e., 1 vermelho, 3 azuis e 7 amarelos); 16 Bolas de Ténis; 16 Testemunhos (i.e., 10 em madeira e 6 em <i>pvc</i>); Giz.

Recursos Temporais

Esta UD de JDC-I está concessionada para ser realizada ao longo da 2.^a metade do 2º período letivo. Assim, o início da UD está previsto para o dia 21 de fevereiro de 2019 e o seu término para o dia 4 de abril de 2019. A previsão estabelecida ao nível do número de aulas é de 17 blocos de 45 minutos.

Conteúdos Programáticos

Voleibol

“7.º ANO - Parte do Nível Elementar

O aluno:

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

2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.

3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-tácticas e as regras do jogo: a) dois toques, b) transporte, c) violações da rede e da linha divisória, d) formas de jogar a bola, e) número de toques consecutivos por equipa, f) bola fora, g) faltas no serviço, h) rotação ao serviço e i) sistema de pontuação, adequando a sua acção a esse conhecimento.

4 - Em situação de *jogo 4 x 4 num campo reduzido* (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2 m de altura:

4.1 - Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil recepção.

4.2 - Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajectória da bola), posicionando-se correcta e oportunamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às acções da sua equipa.

4.3 - Na sequência da recepção do serviço, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às acções ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo contrário (se tem condições favoráveis).

4.4 - Ao passe (segundo toque) de um companheiro, posiciona-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correcção um passe colocado (para um espaço vazio) que, de preferência, dificulte a acção dos adversários.

4.5 - *Na defesa*, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajectória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das acções da sua equipa.

5 - Em situação de *exercício* a uma distância de 4,5 m a 9 m da rede (2,10 m/2,15 m de altura), no campo de Voleibol, serve por cima (tipo ténis), colocando a bola no meio campo oposto.

6 - Realiza com correcção e oportunidade, *no jogo e em exercícios critério*, as técnicas de a) passe alto de frente, b) manchete, c) serviço por baixo e, *em exercício critério*, o padrão global do d) serviço por cima (tipo ténis).”

Atletismo

“7.º ANO - Parte do Nível Elementar

O aluno:

1 - Cooperar com os companheiros, aceitando e dando sugestões que favoreçam a melhoria das acções, cumprindo as regras de segurança, bem como na preparação, arrumação e preservação do material.

2 - Efectua uma corrida de velocidade (40 m a 60 m), com partida de tacos. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios activos sobre a parte anterior do pé (extensão completa da perna de impulsão) e termina sem desaceleração nítida, com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.

3 - Efectua uma corrida de estafetas de 4 x 60 m, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após sinal sonoro, com segurança e sem acentuada desaceleração.

4 - Efectua uma corrida de barreiras com partida de tacos. “Ataca” a barreira, apoiando o terço anterior do pé longe desta, facilitando a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque. Passa as barreiras com trajectória rasante, mantendo o equilíbrio nas recepções ao solo e sem desaceleração nítida.

(...)

7 - Lança a bola (tipo hóquei), com quatro a sete passadas de balanço em aceleração progressiva. Executa as três passadas finais com os apoios e ritmo correctos, com a mão à retaguarda e o braço em extensão, realizando o último apoio pelo calcanhar da perna contrária.

8 - Lança o peso de 3 kg/4 kg, de costas (duplo apoio) e sem balanço, num círculo de lançamentos. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total (das pernas e do braço

do lançamento), para empurrar o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.”

Processo de Avaliação da UDP

Avaliação Inicial

Para a AI desta UDP, no que diz respeito ao Voleibol, procedeu-se a uma situação de jogo reduzido (i.e., 4x4) e condicionado (apenas nas dimensões do terreno de jogo). Os alunos foram avaliados em 6 parâmetros (i.e. passe, recepção, remate, serviço, posicionamento e deslocamento). Com base nos parâmetros enunciados, atribui-se uma avaliação em cada um deles, neste caso, os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 4 (i.e. 1 – realiza com muita dificuldade; 2 – realiza com alguma dificuldade; 3 – realiza bem; e 4 – realiza muito bem) em cada um dos parâmetros. Tivemos ainda em consideração, uma codificação da ficha de modo a relacionar o somatório dos resultados obtidos com os níveis do PNEF. A codificação foi a seguinte: 6-12 (i.e., nível introdutório); 13-18 (i.e., nível elementar); e 19-24 (i.e., nível avançado). Também, como na UD anterior, recolhemos os dados através de vídeo, para uma análise mais detalhada. No que diz respeito à AI de Atletismo, esta, havia já sido realizado anteriormente, sendo que, a metodologia adotada, foi já descrita, na UD anterior.

	Nível introdutório	Nível elementar	Nível avançado
N.º	1; 6; 8; 9; 15; 16; 18; 19; 20	3; 4; 5; 10; 11; 13; 14; 17	12

Avaliação Formativa

Tendo em consideração a importância deste mecanismo, já conceptualizado no presente *dossier*, adotou-se uma dinâmica similar a UD anterior.

Avaliação Sumativa

A AS da presente UD teve em conta os seguintes parâmetros de avaliação.

Domínios	Parâmetros	
Psicomotor e Cognitivo (70%)	Desempenho e disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério	50%
	Conhecimentos teóricos (i.e., testes escritos, questionários, fichas, relatórios e trabalhos)	5%
	DAC	15%
Sócio-afetivo (30%)	Responsabilidade	10%
	Autonomia	10%
	Intervenção	5%
	Sociabilidade	5%

Cronograma de Estruturação dos Conteúdos de Ensino

Estratégias Pedagógicas e Didáticas

Estratégias Gerais

Para a leção da matéria de ensino do Voleibol, utilizei o TGfU. Este modelo de ensino tem por base um processo de E-A com foco no ensino do jogo não só da tática ou da técnica, mas na interligação de ambas, permitindo assim que os alunos não só saibam, da existência de determinadas habilidades técnicas, mas sobretudo percebam a importância da sua existência.

Bunker e Thorpe (1982), pioneiros do ME, evidenciam-nos que três indicadores com significativo impacto para a aprendizagem dos alunos e que este abarca, nomeadamente: (1) os processos cognitivos de percepção; (2) a tomada de decisão; e (3) a compreensão do jogo. Este é um modelo que utiliza o jogo (seja reduzido, condicionado ou formal) como principal ferramenta didática para o ensino dos JD. Prudente (2018) enfatiza-nos a importância de privilegiarmos o ensino dos JD nesse sentido, afirmando que “ (...) o jogo como meio de ensino constitui a maior motivação para a prática que o docente pode utilizar.”. Mais se acrescenta,

um dos principais objetivos do TGfU, passa por impedir a alienação do jogo, colocando aos alunos questões da ordem do que fazer e quando fazer e não apenas do como fazer.

O modelo é composto por seis grandes fases que configuram as tarefas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e que ditam o ensino dos JD (Bunker e Thorpe, 1982), designadamente: Forma de Jogo; Apreciação do Jogo; Consciência Tática; Tomada de Decisão; Execução Motora; e Performance. A primeira fase, Forma de Jogo, consiste numa “desconstrução estrutural do jogo”, onde se escolhe uma forma básica de jogo ajustada às necessidades do aluno. A segunda fase, Apreciação do Jogo, comporta uma amostragem das regras impostas que irão modelar a forma de jogo modificada, escolhida. A terceira fase, Consciência Tática, consubstancia-se pela identificação dos problemas táticos existentes no jogo. A quarta fase, Tomada de Decisão, preconiza-se pelo estímulo que é dado ao aluno em tomar as decisões táticas mais apropriadas ao contexto de jogo que está inserido, respondendo às questões já supramencionadas, *o que fazer? e quando fazer?*. A quinta e sexta fase, Execução Motora e Performance, que vêm no seguimento das anteriores, na medida em que, tomadas de decisão cada vez mais proficientes levam a um crescente aperfeiçoamento das habilidades motoras e sobretudo da consciência tática dos alunos (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchel, et al., 2013; Graça et al., 2006).

Bunker e Thorpe (1982), salientam-nos ainda, que estas seis fases que compõem o ME devem incidir “ (...) sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência tática; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer; sobre a exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo.”

Estratégias Específicas

Inerente ao MdE e tendo em consideração os conteúdos programáticos, serão consideradas formas de jogo modificadas, de 1x1 a 4x4. O constrangimento da tarefa, sobretudo, em termos espaciais, será tido em linha de conta, no sentido de potenciar o meu número de ações dos alunos, procurando o incremento da sua performance e TEM.

Tendo em consideração a AI, e não focalizando a minha atenção exclusiva nos aspetos técnicos, mas sim, como um meio de os evoluir interligados com a tática, onde se verificou grandes dificuldades na realização da ação tático-técnica de remate, considerei o Smashball, que se enquadra dentro do ME consagrado. Como nos evidencia (Nunes, 2016), este jogo, organizado em quatro níveis, favorece a continuidade das ações, os deslocamentos, a tomada de decisão, e pelas suas regras potencia execuções técnicas mais complexas como o remate. Equacionamos ainda, o Atletismo Jogado como forma de atender aos pressupostos da AD, e tendo por base ainda, o facto de esta estratégia ter resultado muito bem, na UD anterior. Assim, fomos ao encontro de algumas propostas que nos permitiram modelar as ferramentas didáticas em formas jogadas e alguns exercícios critério (FPA, 2012; Silva et al., 2016).

Por fim, salientar, que à semelhança de UD anteriores, os alunos que não puderam realizar a aula, por motivos de saúde e/ou lesão, ou falta de material, realizaram um relatório crítico sobre a aula.

Balanço Geral da UD

A UD de Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos), representou a terceira UD do meu EP. Num cômputo geral correu muito bem e sinto-me agora, apesar do longo caminho a percorrer, muito mais capaz para poder abordar estas matérias de ensino no futuro.

Em grande parte, sinto que este facto, deveu-se não só, o ME, utilizado, onde da minha parte, há já um melhor entendimento e forma como melhor manipulá-lo ao serviço das necessidades dos alunos, bem como, das estratégias específicas adotadas, outro fator que

concorre para esta situação é sentir que a minha integração com a turma, os laços de afetividade que já são patentes, é cada vez maior e melhor. Este aspeto, tem sido bastante alvo da minha reflexão e considero que, quanto melhor for a nossa relação com os alunos, o à vontade com que lidamos mutuamente, possa ser determinante para o sucesso das aprendizagens. Sinto também que desde início, consegui ter um controlo muito equilibrado dos acontecimentos e o facto de ter balizado algumas condutas, contribui fortemente para isso também.

No que concerne às estratégias utilizadas, julgo que as mesmas, resultaram muito bem, o nível de jogo dos alunos, na sua generalidade incrementou imenso. Optei por ao longo da UD, dividir a turma por níveis de proficiência, garantindo uma maior equidade nas relações. Acho que a posição tomada foi positiva, pois, tendo em conta as características da modalidade, desvirtuar os alunos muito destes níveis poderia causar um clima de frustração muito grande. E não se trata de facilitar as coisas, ou simplesmente não solicitar comportamentos de tolerância, até porque, se o nível competitivo fosse assegurado, esses podem se manter, na medida em que, um vencedor há sempre, e é necessário saber lidar com a derrota. Tratou-se sobretudo de procurar ir ao encontro das capacidades e potencialidades de cada um. Mais ainda, dentro da própria tarefa e atentando ao modelo, há a possibilidade de criar constrangimentos, como fiz, e que solicitam também esses comportamentos.

Ao nível do Voleibol, trabalhamos, portanto, muito com formas modificadas de jogo, sobretudo o 1x1, 2x2 e 3x3. A evolução ao final da UD foi muito satisfatória. O grupo mais evoluído, digamos assim, era já capaz de realizar um jogo minimamente estruturado, pensado, usando os três toques sempre que possível, para construir o ponto. Os alunos menos proficientes também, melhoraram imenso. As aulas desses alunos, foram verdadeiros espaços de competição e muitas vezes no final da aula, já me perguntavam se na próxima aula, seriam as mesmas equipas, para poderem continuar o seu “campeonato”. Aqui entrou outro importante aspeto, a inclusão do *Smashball*, ainda que, poderia ter sido maior. Apesar de colocar as minhas

reticências em relação ao objetivo do jogo e aquilo que é preconizado por esta forma modificada de jogo, julgo que, foi um bom meio, para incrementar os TEM dos alunos e sobretudo algumas ações tático-técnicas, especialmente, o remate, pela forma como possibilita o aluno se concentrar nesta tarefa, e o “espaço” que lhe dá para o fazer. É também, há que reconhecê-lo, um jogo bastante motivante, pelo menos com a minha turma isso aconteceu. Ao início a sua implementação não foi fácil mas com o tempo as coisas foram surgindo, ainda assim, tendo em consideração os níveis de desenvolvimento da turma, como foram progredindo, fiquei-me pelo nível 2 do jogo.

Nesta UDP, o elemento competitivo ficou também bastante patente e considero que, este estímulo, apercebo-me disso a cada dia, quando bem direcionado, quando bem solicitado, para fins que não só, só a “derrota” ou a “vitória”, é um mecanismo brilhante de transformação dos alunos nas aulas de EF e no Desporto em geral. É impressionante como um simples cenário, por exemplo, da discussão de um ponto, o que acarreta na mudança de postura dos alunos. Estas situações “críticas” de incerteza postas pelos JDC, são sem dúvida, um mar de transformação pura ao serviço dos nossos alunos, para o um indivíduo no futuro mais capaz de se adaptar, mais capaz de ler o contexto, mais capaz de decidir.

Em relação ao Atletismo, acabei por implementar a lecionação desta matéria de ensino sobretudo na parte inicial da aula, atendendo ao PNEF, trabalhamos sobretudo, lançamento do peso/bola, neste caso, com a adaptação a bolas de ténis, as corridas de velocidade e juntei aqui, as estafetas. Procurei assim, através do *Atletismo Jogado* desenvolver os conteúdos. Esta decisão de abordar esta matéria de ensino no início da aula, foi bastante vantajosa, como forma de entrada em ação. Outro fator, também, deveu-se pelo facto de às Quintas-Feiras apenas ter metade do Polidesportivo e isso em parte condiciona uma abordagem simultânea, pois, com a rede de Voleibol, por termos de utilizar os dois lados, tornava-se complicado.

Sobretudo ao nível das corridas de velocidade e estafetas, o desempenho, entusiasmo dos alunos era evidente, nos lançamentos, apesar de ter criados diferentes variantes não correu muito bem (i.e., lançamentos com diferentes cadeias cinéticas, diferentes alturas de saída, etc.) e a motivação não era a mesma. Ainda assim, quando comecei a introduzir uma corrida de velocidade logo a seguir ao lançamento de uma fileira de alunos, as coisas melhoram um pouco. As estafetas foram um meio de excelência para ver os alunos montarem estratégias, lerem o contexto e tomarem decisões, como, quem vai em primeiro, quem fica do lado de dentro da “pista” ou não, utilização da técnica ascendente ou descendente na passagem do testemunho, etc., etc. Os alunos melhoraram bastante, sobretudo na técnica de passagem em si e na forma como já começavam a coordenar as velocidades na zona de transmissão. Admito, no entanto, que aqui ao nível do Atletismo, faltou novamente a criação de quadros competitivos mais vinculados, apesar de haver um estímulo muito positivo nas corridas de velocidade e estafetas, poderia ser maior, se por exemplo, houvesse essa recolha, ou até mesmo, como falamos no ano anterior, um quadro de pontuações “gigante” que se ia atualizando na aula.

Falando agora um pouco de algumas questões organizativas, um dos constrangimentos que se coloca, passe redundância, é a colocação dos postes. Todas vezes que abordávamos a matéria de ensino era necessário colocar três postes, e as redes. Ora isto nas aulas de 45 minutos, poder-nos-ia consumir recursos temporais essenciais, pelo que, optei por, com o auxílio do meu colega estagiário, tratar dessa tarefa, sempre antes do início das aulas, no sentido de incrementarmos ao máximo o TEM dos alunos e o tempo dedicado às suas aprendizagens. Ao longo do ano letivo, bem ou mal, essa tem sido inclusive uma máxima minha, procurar aumentar ao máximo o tempo útil de prática. Outro importante fator e que agora dou bastante valor, é a forma como construímos o plano de aula, chegando a uma reta final do período pois só falta uma UD, o facto de termos consagrado um quadro para observações e uma grelha de AFo, veio nos dar a possibilidade de controlar muito melhor o processo, na medida em que,

nos possibilita logo perceber se o aluno melhorou ou está a melhorar e permite-nos também emitir juízes no final, muito mais justos, sem dúvida.

Apêndice 3 - Exemplo de Dossiê de Equipa utilizado no MCJDCl.

O *Dossiê de Equipa* utilizado para o ensino dos JDC-I, através do MED, confira os seguintes elementos:

- ✓ Breve descrição dos marcos e personalidades históricas que constituem a “equipa” dos alunos;
- ✓ Os dados biográficos da equipa (i.e., dos alunos da turma que constituem aquela equipa);
- ✓ Os contratos de equipa e respetivas funções a desempenhar;
- ✓ O regulamento de toda a competição;
- ✓ A formação dos árbitros;
- ✓ As situações de aprendizagem e os planos de treino;
- ✓ As fichas de registo para os dias de *jonada*;
- ✓ Os exercícios de mobilidade articular e alongamentos.

Uma versão completa e integral, poderá ser consultada a partir do seguinte *link*:

<https://bit.ly/2Fbbxsi>

Apêndice 4 - Instrumento de registo da AI de Ginástica (Solo e Aparelhos).

Nº	Nome	Ginástica de Solo (Sequência Final)					Ginástica de Aparelhos			
		Avião	Roda	R.F.	R.R.	A.F.I.	Ponte	Vela	Engrupado	Carpa
		4	3	4	3	3*	4	3	3	3
		3	3	4	3	3	4	4	4	4
		3	2	3	3	3*	2*	4	3	3
		4	4	5	4	4	4	4	4	4
		4	4	5	4	4*	5	4	4	4
		3	3	3	2	2*	4	3	3	3
		3	1	1	1	1	2	3	2	3
		3	2	3	3	3*	4	4	4	3
		4	2	3	2	2*	4	3	2	2
		3	3	4	3	4*	3	4	4	3
		3	3	4	3	3*	4*	4	4	3
		4	4	5	4	4	5	4	4	4
		3	2	2	2	3*	3*	3	3	2
		1	1	1	1	1	1	2	2	2
		4	2	4	3	3*	4	4	4	3
		3	1	3	2	1	3*	3	3	2
		2	3	3	3	4*	4	4	4	3
		3	3	4	3	4*	4	3	3	3

CRITÉRIOS: 1 – Não Realiza (o aluno não realiza o elemento gímnic); 2 – Realiza Insatisfatoriamente (o aluno realiza 1 ou 2 critérios corretamente); 3 – Realiza Satisfatoriamente (o aluno realiza 3 critérios corretamente); 4 – Realiza Bem (o aluno realiza 4 critérios corretamente); 5 – Realiza Muito Bem (o aluno realiza todos os critérios corretamente) **LEGENDA:** R.F. = Rolamento à Frente; R.R. = Rolamento à Retaguarda; A.P.I. = Apoio Facial Invertido; (n) * = Com Ajuda

Apêndice 5 - Instrumento de registo da AI de Atletismo.

N.º	Nome	Corrida de Velocidade			Salto em Comprimento				Salto em Altura				Lançamento "Peso"	
		Part. 2A	Aceleração	De. C/ Sg	CB	Chamada	Voo	Queda	CB	Chamada	Voo	Queda	1.ª F Prp.	2.ª F Am.
		2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1
		2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2
		NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)
		3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	1	2
		2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
		NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)
		1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2
		2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
		1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
		NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)
		NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)	NAv (FI)
		3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2
		2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
		1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2
		1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2
		2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1
		2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1

CRITÉRIOS: 1 = Realiza com Muita Dificuldade; 2 = Realiza com Alguma Dificuldade; 3 = Realiza Bem; 4 = Realiza Muito Bem / **PARAMETROS:** Corridas de Velocidade; Salto em Comprimento e Lançamento do "Peso": Foram adotados os parâmetros do projeto *Mega-Spinter*, resultante da parceria entre a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA) e a Direção Geral de Educação/ Desporto Escolar; Salto em Altura: Parâmetros adaptados do, Salto de "Tesoura" com Corrida Oblíqua e/ou Corrida em Curva, do *Dossier do Professor* (FPA, 2012) / **LEGENDA:** Part. 2A = Partida com 2 Apoios; De. C/ Sg = Desaceleração com Segurança; 1.ª F Prp. = 1.ª Fase – Preparação; 2.ª F Am. = 2.ª Fase – Arremesso / NAv (L) = Não Avaliado (Lesionado); NAv (FI) = Não Avaliado (Falta Injustificada).

Apêndice 6 - Instrumento de registo da AI de Voleibol.

N.º	Nome	Passé	Recepção	Remate	Serviço	Posicionamento	Deslocamento
		2	2	1	2	2	1
		3	2	2	2	3	3
		3	2	2	3	3	3
		4	3	2	2	3	3
		2	2	1	2	2	2
		2	2	1	2	2	2
		2	2	1	2	2	1
		4	3	2	3	3	3
		3	3	1	3	2	2
		4	4	3	4	3	3
		3	3	2	3	3	3
		4	3	2	3	3	3
		2	1	1	2	2	2
		1	1	1	2	2	1
		2	3	1	3	2	2
		2	2	1	2	2	1
		2	2	1	2	2	1
		2	2	1	2	2	1

CRITÉRIOS: 1 = Realiza com Muita Dificuldade; 2 = Realiza com Alguma Dificuldade; 3 = Realiza Bem; 4 = Realiza Muito Bem / **PARÂMETROS:** **Passé:** executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar sequência às ações ofensivas; **Recepção:** posiciona-se adequadamente conseguindo direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações ofensivas; **Remate:** realiza o gesto de forma correta e procura um espaço vazio de acordo com o posicionamento do adversário; **Serviço:** serve por baixo colocando a bola numa zona de difícil recepção ou serve por cima (tipo tênis) colocando a bola no meio-campo oposto; **Posicionamento:** realiza uma leitura inteligente do jogo (trajetória da bola e posição dos companheiros), favorecendo a continuidade das ações da sua equipa; **Deslocamento:** movimenta-se tendo em atenção a trajetória da bola e o posicionamento dos companheiros, de forma a dar continuidade às ações da sua equipa.

Apêndice 7 - Instrumento de registo da AI de ARE (Dança).

N.º	Nome	Corpo	Exploração do Espaço	Interação com os Colegas	Noção de Ritmo
		2	2	2	2
		1	2	2	2
		1	1	2	2
		2	3	2	2
		1	2	2	2
		3	2	3	3
		2	2	3	2
		2	2	2	2
		NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)	NAv (L)
		1	1	2	2
		1	1	2	1
		3	2	3	3
		2	2	2	4
		1	1	1	2
		2	2	2	3
		1	1	1	1
		2	2	2	1
		2	2	2	2
<p>CRITÉRIOS: 1 = Não realiza; 2 = Realiza Insatisfatoriamente; 3 = Realiza Satisfatoriamente; 4 = Realiza Bem; PARRÂMETROS: Corpo: O aluno utiliza o corpo nas situações de comunicação; os movimentos e deslocamentos mostram uma intencionalidade; Faz coincidir uma frase de movimento com a frase da música; Exploração do Espaço: Utiliza o espaço de forma envolvente; Utiliza as variáveis espaciais para se enquadrar com a temática; Interação com os Colegas: Interage com a generalidade dos colegas evidenciando um grande à vontade nas relações interpessoais; Noção de Ritmo: Tem noção dos tempos musicais; Enquadra as suas qualidades de movimento e deslocamento com as frases musicais / LEGENDA: NAv (L) = Não Avaliado (Lesionado)</p>					

Apêndice 8 - Tabelas de registo modelo da AFo.

7º	AVALIAÇÃO FORMATIVA - DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO																							Média			
2018/2019 - 1º Período		Setembro				Outubro							Novembro						Dezembro								
Nº de Aluno	Nome	17	20	24	27	1	4	8	11	15	18	22	25	29	5	8	12	15	19	22	26	29	3	6	10	13	
		5	SO	AF	SO	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	SO	2	3	SO	2	4	4	3,60
		FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	#DIV/0!
		4	Q	AF	2	3	Q	3	4	3	4	4	3	2	2	4	5	2	2	FI	2	4	2	4	3	3,14	
		4	SO	AF	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	4	2	4	3	3	4	3,30
		3	SO	AF	3	4	3	4	3	4	2	3	4	3	2	3	4	5	3	3	3	3	3	2	3	3	3,17
		5	SO	AF	SO	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3,73
		5	SO	AF	SO	FM	3	4	4	4	3	4	3	4	FJ	3	3	FI	FI	3	3	FI	3	3	4	FI	3,50
		5	SO	AF	SO	4	4	5	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	FI	4	3,71
		5	SO	AF	SO	4	4	5	5	4	4	5	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,05
		5	SO	AF	SO	4	3	4	4	3	3	5	4	4	4	4	3	4	FI	3	3	4	4	3	4	4	3,76
		5	SO	AF	SO	4	4	4	4	4	4	F	4	3	3	3	3	3	3	2	4	2	4	3	4	3	3,48
		3	SO	AF	SO	2	3	F	3	4	3	4	3	3	2	2	FI	FI	3	3	3	2	4	3	3	3	2,95
		5	Q	AF	2	2	Q	3	4	3	3	4	4	4	3	5	3	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3,27
		5	Q	AF	SO	4	Q	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	FI	4	FI	3,32
		5	SO	AF	4	4	Q	2	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	SO	3	3	3,29
		5	SO	AF	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3,83
		5	SO	AF	F	FM	F	5	F	FM	F	4	FJ	3	3	FJ	3	FJ	2	FJ	3	FJ	FI	FJ	4	FJ	3,56
		5	SO	AF	3	3	Q	4	4	3	5	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,36
		5	SO	AF	SO	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	5	4	3	FI	3	4	FI	FI	3,74
		5	SO	AF	F	F	F	4	FM	FJ	3	FJ	3	FJ	FJ												3,75

Legenda: 1 = Não Satisfaz; 2 = Não Satisfaz +; 3 = Satisfaz; 4 = Satisfaz Bem; 5 = Satisfaz Plenamente; FI = Falta Injustificada; FJ = Falta Justificada; FM = Falta de Material; AF = Aptidão Física; Q = Questionários; SO = Sem Observações

7 ^º		AVALIAÇÃO FORMATIVA - DOMÍNIO PSICOMOTOR																						Média			
2018/2019 - 1 ^º Período		Setembro				Outubro							Novembro							Dezembro							
N ^º de Aluno	Nome	17	20	24	27	1	4	8	11	15	18	22	25	29	5	8	12	15	19	22	26	29	3		6	10	13
		SO	3	AF	2	2	3	4	3	4	3	SO	SO	3	4	3	3	SO	3	SO	2	3	SO	2	3	3	2,94
		FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	FJ	#DIV/0!
		SO	Q	AF	SO	4	Q	4	4	4	4	SO	SO	3	3	4	4	SO	4	4	FI	4	3	FM	4	4	3,80
		SO	4	AF	SO	4	4	5	4	4	3	SO	SO	4	4	3	3	SO	4	3	4	4	3	4	3	4	3,74
		SO	5	AF	SO	4	5	4	4	5	5	SO	SO	4	4	4	5	SO	4	4	4	4	5	4	4	4	4,32
		SO	3	AF	3	3	4	5	4	4	3	SO	SO	3	3	3	4	SO	3	4	4	3	4	3	4	4	3,55
		SO	FM	AF	3	FM	3	3	3	3	3	SO	SO	3	FJ	4	3	FI	FI	3	2	FI	3	3	3	FI	3,00
		SO	3	AF	3	3	3	3	3	4	5	SO	SO	3	3	3	3	SO	3	4	3	4	4	4	FI	4	3,42
		SO	4	AF	5	4	5	4	4	4	3	SO	SO	3	3	3	4	SO	4	3	4	4	3	5	4	5	3,90
		SO	4	AF	3	3	4	3	3	3	3	SO	SO	3	3	3	3	SO	FI	4	3	3	3	3	3	3	3,16
		SO	5	AF	4	5	5	4	4	4	5	F	SO	4	4	4	4	SO	4	3	4	4	3	4	4	4	4,10
		SO	5	AF	4	4	4	F	4	4	4	SO	SO	4	3	4	FI	FI	4	4	3	4	4	3	5	4	3,94
		SO	Q	AF	5	4	Q	5	4	3	4	SO	SO	4	3	4	4	SO	4	4	3	4	4	3	4	3	3,83
		SO	Q	AF	3	3	Q	3	3	3	3	SO	SO	3	2	3	3	SO	3	3	3	3	3	FI	3	FI	2,94
		SO	3	AF	3	2	Q	2	3	4	3	SO	SO	2	3	3	3	SO	3	4	3	3	3	SO	2	2	2,83
		SO	4	AF	4	4	4	3	4	3	4	SO	SO	4	4	4	4	SO	4	4	4	4	4	4	4	4	3,90
		SO	F	AF	F	3	F	4	F	FM	F	SO	FJ	3	4	FJ	3	FJ	3	FJ	3	FJ	FI	FJ	4	FJ	3,38
		SO	4	AF	3	3	Q	4	3	3	4	SO	SO	3	3	4	3	SO	3	4	3	3	3	3	4	4	3,37
		SO	3	AF	FM	3	3	4	3	4	4	SO	SO	3	3	3	3	SO	4	4	4	FI	3	4	FI	FI	3,44
		SO	F	AF	F	F	F	3	FM	FJ	3	FJ															3,00

Legenda: 1 = Não Satisfaz; 2 = Não Satisfaz +; 3 = Satisfaz; 4 = Satisfaz Bem; 5 = Satisfaz Plenamente; FI = Falta Injustificada; FJ = Falta Justificada; FM = Falta de Material; AF = Aptidão Física; Q = Questionários; SO = Sem Observações

Apêndice 9 - Exemplo de um PdA.



PROFESSOR	Romualdo Aires Gonçalves Caldeira				
TURMA	7º1	Nº DE ALUNOS	18	MATÉRIA (S) DE ENSINO	JDC-I (Basquetebol e Futebol)
INSTALAÇÃO	C1 e C2 (Polidesportivo)		DATA/HORA	05 de dezembro de 2018/ 14h00-16h00	
PLANO DE AULA Nº	35 e 36 – AULA EXTRA		DURAÇÃO	90'	
MATERIAL	2 Bolas de Futebol; Mesa; Marcador de Pontos; Apitos; Cartões; Cronómetro; Coletes				

OBJETIVO (S) GERAL	2 – Continuação da dinamização do Modelo de Competências (MC) (3ª Jornada – Futebol)
---------------------------	--

ESTRUTURAÇÃO						
Nº	DESCRIÇÃO DA TAREFA	OBJETIVO (S) ESPECÍFICO (S)	ORGANIZAÇÃO E/OU CONDICIONANTES	MATERIAL E/OU GRUPOS	≈ TT	≈ H
1 (PI)	Chegada dos alunos ao espaço de aula e respetivo diálogo inicial sobre os objetivos da aula.	- Explicar as dinâmicas e objetivos para aula. - Rever algumas orientações para o desenvolvimento da 3ª Jornada de Futebol.	Tópicos: - Reforço sobre os acontecimentos da última aula - Questionários no âmbito do EFERAM-CIT - Ação de Extensão Curricular - Jornada de Futebol (sua importância)		10'	14h10
TRANSIÇÃO					1'	14h11
2 (PI)	Jogo da Corrente	- Preparação do organismo para a prática desportiva	- 1 Aluno de cada equipa (FPF; FPB; FAP)		10'	14h21
TRANSIÇÃO					---	14h21
3 (PF)	1. MC (Aplicação e Dinamização)	<i>Jornada – 3ª Jornada</i> (Futebol)	1º Jogo – FPB vs. FPF 2º Jogo – FPF vs. FAP 3º Jogo – FAP vs. FPB		60'	15h21
TRANSIÇÃO					2'	15h23
4 (PF)	1. Preenchimento de Questionários	- EFERAM-CIT	Alunos espalhados pelo Polidesportivo (trabalho individual e sério)		15'	15h40
TRANSIÇÃO					2'	15h42
5 (RC)	- Arrumação do material - Reflexão conjunta	- Desenvolvimento da CC: Flexibilidade - Balanço final da aula	1. Cada equipa dinamiza o seu trabalho de alongamentos (<i>Dossiê de Equipa</i>)		10'	15h50

OBSERVAÇÕES	
--------------------	--

AVALIAÇÃO AO LONGO DO PROCESSO (1 a 5 PM; 1 a 5 SA)						
1 –						
2 –						
3 –						
4 –						
5 –						
6 –						

Ficha de Observação

Escola	Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	Ano/Turma	6º2	Data/Hora	24 de outubro de 2018/ 08h00 às 9h30
Observador	Romualdo Caldeira	Observando	Rúben Freitas		

Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações
		NS	S	SB				NS	S	SB	
<i>Apresentação dos Conteúdos</i>	Apresenta e/ou anuncia os objetivos gerais no início da aula e faz um balanço no final da aula .			X	- Relembrou a questão das regras que é sempre importante; - Aluno com o cabelo por apanhar; - Será que coloca-os a correr como forma de “castigo” é a melhor forma - Colocação perante a turma	<i>Organização</i>	Proporciona as melhores condições de segurança nos diferentes conteúdos/atividades selecionados.			X	- Algumas perdas de tempo com comportamentos desviantes
	Apresenta os conteúdos/atividades de forma precisa, clara e concisa nos diferentes momentos optados na aula.			X			Posiciona-se de forma adequada a uma possível intervenção ou observação.		X		
	A escolha do método de apresentação da informação é eficiente (descoberta guiada ou exposição).			X			Minimiza eficazmente os episódios de organização (comportamentos, transições, etc.)		X		
	Os momentos de apresentação dos conteúdos/atividades são eficientes e apropriados.		X			<i>Feedbacks</i>	Observa a prestação dos alunos e auxilia eficientemente na identificação de possíveis erros -diagnóstico, prescrição e controlo.		X		
	Os princípios de apresentação dos conteúdos/atividades são eficientes (descrição da ação ou condições de realização ou critérios de êxito).			X			Privilegia os feedbacks positivos .			X	
	Capta a atenção dos alunos.		X				Dá primazia aos feedbacks de cariz específico ao invés de uma avaliação simples como sendo o resultado da ação.			X	
	Tem atenção à sua colocação e à colocação da turma .		X				<i>Afetividade</i>	Procura criar um clima positivo na aula.		X	
				Conhece e trata os alunos pelo seu nome .	X						
				Interage o mais possível com a generalidade da turma .		X					
<i>Organização</i>	Apresentação um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e à matéria de ensino em questão.			X	- Questão da escolha das equipas, muito tempo...	<i>Observação Silenciosa</i>	Procura observar a prestação dos alunos , intervindo se necessário.		X	- Procurar ampliar o campo de visão...	
	Maximiza o tempo útil de aula.		X				Readapta , se necessário, as estratégias que não estão a funcionar (sobretudo ao nível dos feedbacks e organização).		X		
	O enquadramento do material é eficiente (rentabilização do processo).			X							

NÚCLEO DE ESTÁGIO DO MEEFEBS DA ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. EDUARDO BRAZÃO DE CASTRO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

05

fevereiro | 2019 | 10h30 – 11h30 |

MODELO DE COMPETÊNCIA: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DOS JOGOS DE INVASÃO




UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt



Local. Biblioteca da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr.
Eduardo Brazão de Castro (São Roque)
Tel. 968 209 637
967 161 251
E-mail. romualdo.caldeira@gmail.com
rubendqf@hotmail.com

AÇÃO DE FORMAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

09

16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |

| 14h30 – 18h30 |

5 CONFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios

CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar

CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação – O contributo da Economia da Educação para a Reflexão

CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação

CONFERÊNCIA V – Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?

4 MÓDULOS

MÓDULO 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar

MÓDULO 2 – Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão

MÓDULO 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física

MÓDULO 4 – Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física

2 MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1 – As Competências Essenciais e a Avaliação em Educação Física

MESA REDONDA 2 – Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

PRELETORES CONVIDADOS: Marco Gomes (DRE-SRE) | Pedro Telhado Pereira (UMa) | Nuno Fraga (UMa) | Sara Michelle Faria (SRE)



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

3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exercício Físico (TEF) e Diretores Técnicos (DT)



Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência aplicado aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

Caldeira, R.¹; Gaspar, M. A.²; Freitas, R.¹; Gouveia, E. R.^{1,3}
¹Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal; ²Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brás de Castro, Secretaria Regional de Educação; ³Interactive Technologies Institute / IARISys

1 Enquadramento Geral e Objetivos

- Os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I) ocupam um lugar de destaque no currículo nacional de Educação Física (EF);
- Os JDC-I são por essência, atividade lúdica, geradora de satisfação. O núcleo nada mais é, que o jogo com regras preestabelecidas em que os intervenientes se obrigam a cumprir. Exige, disciplina, organização, formalização, institucionalização, inscreve-se na história, na tradição e na cultura da sociedade e respetivos grupos ou segmentos sociais (Graça e Mesquita, 2015);
- Contudo, o tratamento didático dos JDC-I nas aulas de EF, tem sido assinalado por uma abordagem superficial, intermitente e fragmentada, carecendo portanto de uma atualização (Graça e Mesquita, 2015; Pestana et al., 2018);
- O Modelo de Competência dos JDC-I (MCJDCI) poderá ser uma ferramenta pedagógica e didática no combate a esta problemática uma vez que se baseia na análise ecológica das tarefas: (1) proporcionando mais possibilidades a todos os intervenientes; (2) preservando um equilíbrio dinâmico entre pessoa, tarefa e envolvimento e (3) estimulando todos os participantes a terem sucesso (Balan e Davis, 1993, citado por, Graça e Mesquita, 2015).

Assim, os **Objetivos** do presente trabalho são: (1) Apresentar as características pedagógicas e didáticas do MCJDCI; (2) Apresentar evidências científicas que comprovam a potencialidade do Modelo no ensino dos JDC-I em aulas de EF.

2 O Modelo de Competência aplicado aos JDC-I

- Escolha de formas modificadas de jogo;
- Confronto com problemas reais de jogo em ambiente de jogo;
- As habilidades técnicas tomam a sua relevância mediante a forma de jogo adotada e subordinada à consciência tática e tomada de decisão que os jogos exigem.

TGfU
(Teaching Games For Understanding)

Modelo Híbrido

MED
(Modelo da Educação Desportiva)

- Vinculação cultural aos grandes jogos institucionalizados;
- Conservação da autenticidade dos jogos;
- Promoção de competências no desempenho de funções e papéis de apoio em contexto de equipa;
- Intervenção ativa dos alunos no treino e na competição.

(Graça e Mesquita, 2015)

3 Alguns estudos da última década que atestam o potencial do Modelo de Competência no ensino dos JDC-I em aulas de EF

Autores	Objetivo	Metodologia	Resultados
Mesquita et al. (2012)	- Examinar o impacto do MCJDCI no desenvolvimento da tomada de decisão, execução dos skills e performance global em jogo, durante uma unidade didática de futebol.	<u>Amostra:</u> 26 Alunos do 3º Ano (17 raparigas e 9 rapazes) de uma Escola Pública do Norte de Portugal. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> Avaliação da performance em jogo através do: The Game Performance Observation Instrument (GPOI) (Blomqvist et al., 2005); e do The Game Performance Assessment Instrument (GPAI) (Oslin et al., 1998).	✓ O ambiente e estruturação de conteúdos providenciado pelo MCJDCI fez com que os alunos melhorassem os seus skills e tomada de decisão no futebol, especialmente, as raparigas e os alunos com baixo índice ao nível de execução dos skills.
Farias et al. (2015)	- Analisar o impacto do MCJDCI na performance global em jogo e envolvimento em jogo, durante uma unidade didática de futebol.	<u>Amostra:</u> 24 Alunos do 3º Ano (16 raparigas e 8 rapazes) de uma Escola Pública do Norte de Portugal. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> Avaliação da performance em jogo através do: GPOI (Blomqvist et al., 2005).	✓ O ensino do futebol através do MCJDCI permitiu um desenvolvimento da performance global em jogo e envolvimento em jogo e uma correlação positiva entre os dois constructos.
Farias et al. (2018)	- Analisar a performance global em jogo, de acordo com as estruturas táticas dos JDC-I (processo ofensivo: organizar o ataque, criar oportunidades de finalização e finalizar; processo defensivo: impedir a organização do ataque, impedir a criação de oportunidades de finalização, impedir a finalização) durante três épocas do MCJDCI.	<u>Amostra:</u> 26 Alunos do 3º Ano (10 raparigas e 16 rapazes) de uma Escola Pública do Norte de Portugal. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> Avaliação da performance em jogo através do GPAI (Oslin et al., 1998).	✓ Aumentos significativos da performance global em jogo, no futebol e no andebol; ✓ Melhorias da performance nas estruturas táticas durante todas as épocas; ✓ Melhorias da performance associadas à manutenção das equipas pelas três épocas com a consequente sintonização das dinâmicas de jogo interpersonais, a natureza da mediação entre pares e o design das formas de jogo.

4

Assim, o MCJDCI permite ao aluno:

- Trabalhar em equipa;
- Identificar no jogo informações ou sinais significativos e tomar as melhores decisões;
- Executar a solução escolhida de modo eficaz e eficiente.

4

Através do desenvolvimento da competência nas funções de apoio e orientação:

- A capacidade de auto-organização;
- O desenvolvimento da sua responsabilidade e altruísmo;
- O desenvolvimento da atitude moral de autonomia;
- Uma implicação afetiva com o jogo autêntico – sentido de afiliação.

(Graça e Mesquita, 2015)

4

Os estudos revelam desenvolvimentos significativos na aprendizagem dos alunos, ao nível:

- Execução dos Skills;
- Tomada de Decisão;
- Performance Global em Jogo.

4

Nota ainda para um estudo levado a cabo por Pestana et al. (2018) que não só revelou resultados idênticos nos parâmetros identificados, como também, correlações estatisticamente significativas entre a atitude dos alunos quando intervenções com o MCJDCI, relativamente à EF e ao seu envolvimento em jogo (motivação), bem como, maiores níveis de tempo de empenhamento motor equiparados com uma abordagem técnica ao jogo.

5 Referências Bibliográficas

- Graça, R., Mesquita, I. (2015). Modelos e Condições de Ensino dos Jogos Desportivos. In T. Nematov (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Teoria e Prática* (pp. 9-36). Porto: INEP.
- Farias, C., Mesquita, I., Heide, P. (2015). Game Performance and Understanding with a Hybrid Sport Education session. *Journal of Teaching in Physical Education* (pp. 343-362).
- Farias, C., Mesquita, I., Heide, P. (2018). Student general performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education sessions. *European Physical Education Review* (pp. 1-22).

- Mesquita, I., Farias, C., Heide, P. (2015). The impact of a hybrid Sport Education/Invasion Games Competence Model on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review* (pp. 209-218).
- Pestana, M., Dutilleul, T., Gaspar, M., Oliveira, R., Gouveia, E. (2018). Abordagem Alternativa ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Educação Física. In C. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Gomes, J. Santos & S. Gomes (Eds.), *Diálogos de Educação Física: perspectivas, intervenções e reflexões* (pp. 210-245). Funchal: Universidade da Madeira.

12. Anexos

Anexo 1 - Instrumento de registo da AI dos JDC-I.

The Game Performance Assessment Instrument

Componentes e Critérios

Componentes da performance a observar	Critérios
Tomada de decisão: A tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático.	Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.
Execução de ações tático-técnicas individuais: Diz respeito à performance motora. Depois dos jogadores decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado.	Receção – controlo e preparação da bola. Passe – a bola alcança o objetivo. Remate – a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo.
Ações de suporte (ações tático-técnicas coletivas): São ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar. Para manter a posse de bola na equipa, os jogadores com bola devem poder passar a bola a colegas de equipa que estão prontos e disponíveis para apoiar os colegas, as movimentações sem bola são críticas para manter a posse de bola, marcar ponto e assim solidificar toda a performance no jogo.	O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola.

Quadro de registo (i.e., exemplo)

Nome	Tomadas de decisão		Execução das ações tático-técnicas individuais		Ações de suporte (ações tático-técnicas de suporte)	
	Apropriado	Inapropriado	Eficiente	Ineficiente	Apropriado	Inapropriado
1						
	Totais					

Índices de Performance

Fórmulas para os cálculos dos índices	
Envolvimento em jogo	$N.^{\circ}$ de decisões apropriadas + $N.^{\circ}$ de decisões inapropriadas + $N.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas eficientes + $N.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas ineficientes + $N.^{\circ}$ de ações de suporte apropriadas
Índice de tomada de decisão (ITD)	$N.^{\circ}$ de decisões apropriadas / ($N.^{\circ}$ de decisões apropriadas + $N.^{\circ}$ de decisões inapropriadas)
Índice de execução das ações tático-técnicas (IEA)	$N.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas eficientes / ($N.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas eficientes + $N.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas ineficientes)
Índice de apoio (IA)	$N.^{\circ}$ de ações de suporte / ($N.^{\circ}$ apropriado de ações de suporte apropriadas + $N.^{\circ}$ de ações de suporte inapropriadas)
Performance em jogo	ITD + IEA + IA

IDNR	Nome	Basq_Tom	Basq_Tom	Basq_Skill	Basq_Skill	Basq_Sup	Basq_Sup	Fut_Toma	Fut_Toma	Fut_Skills	Fut_Skills	Fut_Suppo	Fut_Supp
		1	0	2	0	7	7	0	0	0	0	3	6
		8	2	16	2	10	5	1	4	4	4	4	0
		9	2	10	3	5	5	8	1	6	6	6	2
		9	3	20	4	11	2	10	2	18	2	7	0
		3	1	7	1	12	4	0	0	0	0	7	2
		2	3	6	3	7	5	0	0	0	0	1	6
		7	2	15	1	11	3	4	1	5	1	6	0
		12	0	22	1	13	5	4	1	6	2	4	2
		6	1	11	0	9	3	3	1	5	1	5	6
		8	3	14	3	3	11	6	2	6	3	2	0
								5	1	8	2	4	1
		19	1	36	1	14	3	2	0	2	0	1	1
		2	1	2	1	3	6	2	1	3	1	3	6
		8	1	13	2	9	4						
								3	1	3	1	3	2
		4	6	12	2	11	2	5	3	7	5	6	2
		0	2	1	2	3	4	0	0	0	0	3	3

Anexo 3 - Instrumento de avaliação do TEM.

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

(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

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

Y= MVPA; N=No MVPA

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

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).