

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Bianca Couto de Aguiar

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
2º E 3º CICLOS DRA. MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO NO
ANO LETIVO 2012/2013**

**A Problemática da Aplicação Prática do Modelo *Teaching Games for
Understanding (TGfU)* no Ensino Básico na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia**

**COIMBRA
2013**

BIANCA COUTO DE AGUIAR

Nº 2008020800

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
2º E 3º CICLOS DRA. MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA B DO 7º ANO NO
ANO LETIVO 2012/2013**

**A Problemática da Aplicação Prática do Modelo *Teaching Games for
Understanding (TGfU)* no Ensino Básico na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Mestre Antero Abreu

**COIMBRA
2013**

Aguiar, B. C. de (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dra. Maria Alice Gouveia junto da turma B do 7º ano no ano lectivo 2012/2013*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Bianca Couto de Aguiar, aluna nº 2008020800 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários da FCDEFF-UC, venho declarar por minha honra e compromisso que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF de 10 de Março de 2009.

Com muito amor, amizade, respeito e admiração, dedico à minha mãe, pelo apoio incondicional e pela determinação que sempre mostrou e que fez com que visse nela o exemplo que precisava para alcançar os meus objetivos. Muito obrigada por me teres ajudado a ser quem sou!

AGRADECIMENTOS

No fim de mais uma etapa, um desafio e uma experiência que se revelou uma excelente oportunidade para aprender, rodeada de todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização e sucesso da mesma, fica em poucas frases mas em palavras que expressam com muita sinceridade o meu muito obrigada!

Ao Professor Norberto Alves, por ter sido um pilar em todas as fases do estágio, partilhando com humildade e boa disposição todo o seu conhecimento em prol da minha evolução. O seu vasto conhecimento e a imagem de um professor que se preocupa com a aprendizagem dos alunos em cada matéria mas acima de tudo como pessoas. Por todo o seu apoio e disponibilidade, um obrigada muito especial!

Ao Mestre Antero Abreu, pelo acompanhamento prestado ao longo deste ano, não só através das observações e análise das aulas mas também pela sua persistência no que diz respeito ao cumprimento de prazos e qualidade dos documentos entregues.

Aos professores que lecionaram durante o Mestrado (Prof. Doutora Elsa Silva, Mestre Paulo Nobre, Mestre Miguel Fachada), pelo conhecimento que transmitiram e que tornaram possível ingressar no estágio com saberes fundamentais.

Aos professores do Grupo Disciplinar de Educação Física e à Diretora Margarida Girão pela boa disposição e simpatia com que nos receberam e pela disponibilidade que mostraram para nos ajudar.

Aos meus colegas de Mestrado e do Núcleo de Estágio (Ana, Tiago, Bruno, Ricardo, Mariana, João, Inês), pelo apoio e troca de experiências que foi fundamental para concluir esta etapa com ideias mais claras. Mesmo com pouco tempo disponível estiveram sempre presentes. Peço desculpa aos nomes que estão em falta mas que sabem que também fizeram parte deste processo de crescimento e aprendizagem.

Ao meu amor Ricardo, que amo muito, por me ter incentivado nos momentos em que o trabalho parecia não ter fim. Pela sua boa disposição e silêncio quando precisava de concentração. Simplesmente por estar presente numa das etapas mais importantes. Obrigada pelo teu amor e carinho e por teres aparecido para alegrar a minha vida. Amo-te Muito!

Porque por fim ficam os mais importantes, agradeço à minha mãe, pelo seu apoio incondicional e genuíno, pelos seus conselhos sábios e com experiência de vida e por ser a pessoa mais importante na minha vida e que representa tudo o que imagino por família. Sem ela nada teria sido possível! Adoro-te mãezinha!

RESUMO

O processo educativo admite um vasto leque de funções atribuídas ao impulsionador e condutor do processo ensino-aprendizagem – o professor. Cabe a este conhecer as características dos seus alunos através da avaliação inicial de modo a identificar os objectivos adequados a uma evolução positiva, seleccionando o justo caminho e as estratégias apropriadas para a obtenção dos objectivos inicialmente propostos, no final do período de formação definido. É também essencial que o professor seja capaz de colocar o aluno no centro do seu planeamento, promovendo as condições ótimas para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos por parte deles. O presente Relatório Final de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico, considerado no Plano de Estudos do 2ºano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo sido a prática desenvolvida na Escola EB 2,3, Dr.^a Maria Alice Gouveia com a turma do 7ºB. A sua finalidade prende-se com a necessidade de reflexão acerca das atividades desenvolvidas no círculo da intervenção pedagógica. Pretende identificar as dificuldades e necessidades de formação, analisar a componente ético-profissional e exaltar a importância do compromisso com as aprendizagens dos alunos. Conclui com questões dilemáticas, conclusões referentes à formação inicial e com o aprofundamento de um tema problema. O tema escolhido face ao estágio, como forma de reflexão foi “A problemática da aplicação prática do Modelo *TGfU* na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia”.

Palavras-Chave: Processo Ensino-Aprendizagem. Formação. Reflexão. Professor-Aluno. *TGfU*.

ABSTRACT

The educative process allows a wide range of functions attributed to the driver and promoter of the learning-teaching process - the teacher. The teacher must know the characteristics of their students through the initial investigation in order to identify the adequate objectives for a positive evolution, selecting the right path and the appropriate strategies in order to obtain the objectives that were initially proposed, at the end of the educative period. It's also essential that the teacher is able to put the learner in the center of their planning, promoting optimal conditions for the development of skills and knowledge from them. This Final Report of Educational Practice arises in the context of curricular units of the Internship, considered in the syllabus of 2nd year Master in Teaching Physical Education for Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra, being the practice developed in Dr.^a Maria Alice Gouveia School. Its purpose is related to the need for reflection on the activities developed in the circle of educational intervention. This report is aimed at identifying the difficulties and the necessity for training, analyzing the professional ethic component and highlighting the importance of the commitment to the education of the students. I concluded with dilemmatic issues, conclusions from the initial course and with an in depth review of the subject TGfU. I proceed to the deepening of the theme on the Internship as a means of reflection on "The issue of practical application of the TGfU Model EB 2,3 Dr. Maria Alice Gouveia".

Keywords: *Teaching- Learning process. Training. Reflection. Teacher-Student. TGfU.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
<i>ABSTRACT</i>	VIII
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	15
2.1 Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PFI)	15
2.2 Caracterização das condições locais e relação educativa.....	19
CAPÍTULO III - ATIVIDADES DE ENSINO - APRENDIZAGEM.....	21
3.1 Planeamento.....	21
3.1.1 Plano Anual.....	22
3.1.2 Unidades Didáticas	24
3.1.3 Plano de aula	26
3.2 Realização	28
3.2.1 Dimensão Instrução	28
3.2.3 Dimensão Clima/Disciplina.....	31
3.2.4 Decisões de Ajustamento.....	32
3.3 Avaliação	32
3.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	33
3.3.2 Avaliação Formativa.....	34
3.3.3 Avaliação Sumativa.....	35
CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGENS EFETUADAS (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL).....	36
CAPÍTULO V - APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	39
CAPÍTULO VI - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	40
CAPÍTULO VII - DIFICULDADES SENTIDAS.....	41
CAPÍTULO VIII - ÉTICA PROFISSIONAL.....	43
CAPÍTULO IX - QUESTÕES DILEMÁTICAS	45

CAPÍTULO X - CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	47
10.1 Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar.....	47
10.2 Prática Pedagógica Supervisionada	47
10.3 Experiência pessoal e profissional.....	48
CAPÍTULO XI - APROFUNDAMENTO DO TEMA	50
11.1 Problemática de Estudo.....	50
11.2 Método Analítico vs. <i>TGfU</i>	51
11.3 Vantagens e Desvantagens do Método Analítico e do Modelo <i>TGfU</i>	54
11.4 Estudos realizados sobre o Modelo <i>TGfU</i>	55
11.5 Aplicação do Modelo <i>TGfU</i> na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia.....	58
11.6 Discussão dos Resultados.....	62
11.7 Conclusão.....	63
CAPÍTULO XII - CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO	66
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização dos intervenientes no questionário.	59
Tabela 2. Estatística Descritiva das variáveis sexo, vínculo profissional, anos de serviço e anos de serviço na Escola Alice Gouveia.....	59
Tabela 3. Aplicação do Modelo TGfU por parte dos intervenientes no questionário.....	60
Tabela 4. Estatística Descritiva das variáveis alguma vez aplicou o modelo <i>TGfU</i> ; se sim, em que ciclo(s); em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o modelo <i>TGfU</i> e quais foram as dificuldades sentidas.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

DT	Diretora de Turma
E-A	Ensino-Aprendizagem
EF	Educação Física
G1	Pavilhão Gimnodesportivo
G2	Sala de Ginástica
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
<i>TGfU</i>	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD(s)	Unidade(s) Didática(s)

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio Pedagógico que se segue surge no âmbito do Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pretende refletir as aprendizagens realizadas e a prática pedagógica desenvolvida durante o presente ano letivo (2012/2013) junto da turma B do 7º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia.

O Estágio Pedagógico visa a consolidação das aprendizagens adquiridas na formação académica anterior, pondo em prática os conhecimentos teóricos da Didática e da Pedagogia adequando-os ao contexto real de uma comunidade escolar. Promove ainda o desenvolvimento pessoal e profissional, dinamizado pela interação pedagógica, de comunicação e de investigação educacional para a obtenção de objetivos fundamentais promotores da melhoria da competência pedagógica.

São inúmeros os papéis conferidos à escola. Onde anteriormente se falava em instrução, através da transmissão de conhecimentos, hoje em dia fala-se em educação, promovendo o desenvolvimento do aluno através da condução do mesmo em todo o processo e a escola é vista a grande responsável.

Estes papéis atribuídos à escola passam a ser também papéis do professor através do estabelecimento de um perfil docente ideal, ou seja, através da transformação do professor em “Superprofessor” que, segundo Formosinho, J. (1992), “o discurso normativo recorda que todo o professor é, por natureza, um ator, um educador cívico, social e moral, um modelo, (...) todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino – aprendizagem”.

Tendo sido um ano em que o contacto com a realidade escolar fez com que percebesse o papel do “Superprofessor”, principalmente no que diz respeito à educação dos alunos para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis, foi também um ano de aprendizado, vivências e mudanças onde estive em contacto com todas as funções

de um docente, não só no que diz respeito às suas burocracias mas também no contacto direto que tem com a comunidade escolar, passando do papel de aluna ao de professora.

Ao longo deste ano letivo realizei tarefas onde senti algumas dificuldades para as quais tive de encontrar soluções, o que permitiu um aperfeiçoamento da prática pedagógica. Exposto isto, o presente documento tem por objetivo expor as aprendizagens realizadas através da contextualização da prática pedagógica, passando pelo planeamento, reflexão e justificação das atividades bem como das opções tomadas. Pretende também identificar as dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas. Por fim a realização de um balanço sobre esta experiência quer a nível individual quer coletivamente e as necessidades de formação futuras.

Relativamente ao tema a aprofundar, inicialmente optei por pesquisar sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física. Esta escolha prendeu-se com o facto de ser uma curiosidade que tinha e por saber que seria um dos problemas com que me iria deparar enquanto docente. Após finalizar o 2º Período, surgiu outro tema que gostaria de aprofundar sobre as dificuldades existentes em aplicar o Modelo *Teaching Games for Understanding* a alunos do 2º ciclo. No final, decidi aprofundar A problemática na Aplicação Prática do Modelo *Teaching Games for Understanding* na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia e, através do recurso a questionários e a bibliografia existente chegar a uma possível conclusão que seja esclarecedora das dúvidas existentes.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PFI)

O Estágio Pedagógico é a reta final de um processo de aprendizagem essencial para o enriquecimento da nossa formação académica enquanto futuros professores. Oferece a base que nos falta para o exercício da futura profissão enquanto docentes de Educação Física e educadores de alunos que se tornarão cidadãos preocupados, conscientes e responsáveis. Permite-nos ainda pôr em prática e consolidar todo o aprendizado adquirido.

Um dos principais objetivos e a maior expetativa que tinha foi o de conseguir ensinar e transmitir com qualidade e pertinência os conteúdos em todas as matérias, promovendo aprendizagens significativas para os alunos. Não ser apenas mais um professor que passou mas marcar a diferença através da qualidade.

Apoiando-me no D.L. 240/2001 de 30 de Agosto que revela o perfil de desempenho docente e define quatro dimensões do trabalho de um professor, outra das minhas expetativas iniciais foi conseguir recorrer ao saber próprio da profissão, apoiando-me na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa. Fomentar o desenvolvimento e autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade promovendo a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, identificando e respeitando as diferenças culturais, a transmissão de valores, a inclusão, o combate à discriminação e exclusão, a garantia do bem-estar dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal e cultural são também outros aspetos que inicialmente ambicionava alcançar, desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a cada aluno.

A escolha da escola para a qual iria estagiar não foi premeditada pois não tinha muitos conhecimentos acerca da mesma. No dia da opção, as boas referências do orientador e o facto de perceber os conhecimentos que podia alcançar fez com que optasse pela Alice Gouveia. O desejo de estagiar com colegas, neste momento, não se colocou pois queria estagiar num bom local independentemente da escolha dos meus amigos. Sabia que podiam existir alguns inconvenientes pelo facto de não saber como

é que as pessoas que ficassem comigo trabalhavam. Não sabia com o que podia contar em relação ao ritmo e qualidade de trabalho mas de qualquer forma decidi arriscar e retirar o máximo da experiência.

Uma das preocupações com que me deparei foi antes do início do estágio por querer saber que turma tinha pela frente e como seria o trabalho com a mesma. Não estava apreensiva quanto à transmissão dos conteúdos mas sim quanto ao controlo da turma. Mesmo tendo alguma experiência, cada turma tem as suas particularidades e dinâmica e esse era o meu maior problema, entrar na dinâmica da turma, de forma a conseguir transmitir os conteúdos da melhor forma.

Também a curiosidade de saber a que ano letivo iria lecionar e a vontade de conhecer a turma e os meus alunos dominou os meus pensamentos.

Conhecer o Orientador da escola também constituiu desejo e ansiedade, pois era dele que aguardava a nossa integração na comunidade escolar e na vida profissional enquanto docentes, transmissão de conhecimentos, apoio, conselhos, críticas e desafios.

Apesar de todas estas expectativas em relação ao estágio sabia, pela experiência de antigos estagiários, que iria ser um ano de bastante trabalho e dedicação mas que no fim daria frutos e que seriam observadas mudanças pela positiva na formação académica e pessoal.

A elaboração de um Plano de Formação Individual, contendo as minhas expectativas, teve grande valor ao longo da ação letiva desenvolvida, refletindo acerca das minhas principais facilidades e fragilidades, propondo objetivos de aperfeiçoamento específicos às minhas necessidades de formação. Este foi um documento que foi sendo alterado à medida que novas tarefas surgiam e novas fragilidades se apresentavam e que acompanhou o meu processo de formação e crescimento enquanto docente de Educação Física.

Este plano também permitiu identificar fragilidades de desempenho para as dimensões das funções a desempenhar no estágio pedagógico. Para essas fragilidades defini objetivos de aperfeiçoamento que apresento de seguida:

Planeamento Anual

- Analisar o programa procurando compreendê-lo aprofundadamente.
- Procurar exemplos práticos da sua aplicação com sucesso não só na escola onde se realiza o estágio como em outras escolas de forma a comparar e a adaptar à realidade da turma.
- Discutir o programa entre os elementos do núcleo de estágio e o orientador de forma a perceber as especificidades e reformas no mesmo.

Unidades Didáticas

- Conseguir articular os objetivos com o programa, de forma a realizar uma sequência dos conteúdos do mais simples e fundamental para o desenvolvimento do aluno para o mais complexo;
- Perceber que exercícios são fundamentais para a compreensão do jogo (nos jogos desportivos coletivos) e para conseguir executar corretamente os gestos técnicos e ainda que elementos gímnicos abordar e de que forma podemos facilitar a sua compreensão e execução.
- Diferenciar estratégias após a avaliação inicial para os alunos em diferentes níveis promovendo a inclusão e motivação de todos para a prática e perceber de que forma esta diferenciação pode ser articulada em aula.

Plano de Aula

- Perceber melhor quanto tempo é necessário para cada exercício e quantas vezes deve ser repetido de forma a possibilitar os ganhos pretendidos;
- Criar rotinas de planeamento para que este processo se torne mais fácil e rápido;
- Aprofundar o conhecimento acerca das estratégias de ensino;

Instrução

- Garantir que a imagem e a informação que fornecemos estão em consonância;
- Capacidade de identificar durante o jogo as situações onde é necessário intervir e fornecer feedbacks;
- Fechar o ciclo de *feedback*;

- Manter os níveis de intervenção durante toda a aula;
- Reservar tempo para fazer o balanço final da aula e verificar as aquisições e esclarecer possíveis dúvidas que tenham permanecido.

Gestão

- Na instrução dos exercícios ser mais objetiva e perder menos tempo;
- Prever tempo para a instrução e demonstração não retirando tempo útil à tarefa;
- Criar rotinas para que a transição seja mais fluida;

Clima/Disciplina

- Encontrar estratégias diferentes para controlo de alguns alunos;
- Capacidade de estar atenta a toda a turma e ao mesmo tempo intervir individualmente ou num grupo;
- Aprender a circular e manter a turma sempre no meu campo de visão;

Decisões de Ajustamento

- Perceber quando é o que o exercício não está a resultar e quando não devemos insistir mais, mudando para outro ou criando uma variante do mesmo, mais simples ou mais complexa em função das necessidades da turma ou do grupo.

Avaliação Diagnóstica

- Aperfeiçoar as estratégias de observação e simplificar a grelha de observação;
- Melhorar a capacidade de realizar a avaliação e lecionar uma aula com as características de uma aula normal em simultâneo.

2.2 Caracterização das condições locais e relação educativa

As condições apresentadas pela escola para a realização do estágio e o facto de todos os docentes, funcionários e diretora nos terem acolhido da melhor forma possível, permitiram uma boa integração na comunidade escolar, facilitando o nosso trabalho enquanto estagiários.

A Escola EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia é sede do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul que desde o presente ano letivo de 2012/2013 foi agregada a Escola EB 2,3 de Ceira.

Está inserida numa zona urbana, bem localizada, de fácil acesso e com uma boa rede de transportes públicos.

No presente ano letivo 597 alunos frequentam a EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, com idades compreendidas entre: 9 e 16 anos.

Para a prática da disciplina de EF a escola apresenta condições bastante favoráveis. Existe um pavilhão Gimnodesportivo, uma sala de ginástica, balneários divididos por sexo e por local de aula (G1 ou G2), instalações para professores (sala dos professores), funcionários e uma arrecadação. No exterior a escola possui dois campos de futebol/andebol, três de basquetebol, cinco pistas de atletismo para corrida de velocidade ou de obstáculos, uma caixa de areia, balneários também divididos por sexo, arrecadações e instalações para os funcionários.

Para além das condições materiais e espaciais que a escola possui e que se verificaram de grande importância para o meu desempenho durante o estágio, o facto de ter sido bem recebida e da boa relação criada com todos os docentes e funcionários, permitiu que estivesse completamente focada no trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo. Os Professores do Grupo disciplinar, com os quais tive mais contacto, mostraram-se sempre disponíveis para ajudar ou esclarecer qualquer dúvida. Mostraram-se cooperantes, simpáticos e divertidos, assegurando um clima agradável de trabalho e que foi fundamental para que nos sentíssemos bem na escola e no grupo.

Por fim, mas ainda dentro da relação educativa, vem o mais importante, a relação estabelecida com os alunos. O primeiro contacto com a turma aconteceu na primeira aula (aula de apresentação) de EF do 1º Período. Antes desta aula fui alertada

para os alunos que deveria estar mais atenta, pelo seu comportamento ou por outras necessidades ou dificuldades que apresentavam. Mesmo tendo tomado conhecimento desses episódios e particularidades de alguns alunos, decidi não formar opiniões sobre os alunos, evitando o efeito de halo. Segundo Vila (1988), “as relações com os alunos representam um dos aspetos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação”.

Durante a aula de apresentação, onde foram dadas informações essenciais sobre a disciplina aos alunos e foi-lhes dada uma ficha que tinham que preencher com informações pessoais, foi possível ficar a conhecer mais os alunos, as suas características individuais e como interagiam enquanto grupo.

Inicialmente, a turma era para ser constituída por vinte e três alunos mas, visto que dois alunos foram transferidos para outras escolas, a turma ficou apenas com vinte e um alunos, sendo dezasseis raparigas e cinco rapazes. As idades estavam entre os onze e os catorze anos.

Passada a primeira semana de aulas, dois alunos foram transferidos para a turma, que voltou ao número inicial de vinte e três alunos. No 2º período, mais uma aluna foi transferida para a escola e posteriormente para a turma. Esta aluna veio referenciada visto que tinha um histórico de mau comportamento e de problemas familiares graves. Neste caso tive a preocupação de falar com a DT para saber se era necessária uma abordagem diferente ou ter algum tipo de intervenção especial.

Quer com o grupo inicial, quer com os alunos que foram entrando para a turma, consegui estabelecer uma boa relação, uma relação de confiança, entusiasmo no que diz respeito à aprendizagem e acima de tudo uma relação de respeito.

Posso dizer que tive sorte com a turma porque os alunos foram bastante colaboradores, não só para com os colegas com mais dificuldades mas também durante todo o processo E-A, facilitando a lecionação das aulas.

CAPÍTULO III - ATIVIDADES DE ENSINO - APRENDIZAGEM

“O Professor é o responsável pelo que se passa na aula e, em princípio, pelas decisões a tomar, pois especifica e operacionaliza os objectivos, programa as actividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adopção das disposições materiais para a prática, conduz a acção na aula, define e realiza a avaliação dos alunos.”

(Piéron, 1996)

3.1 Planeamento

“O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objectivos a que se propõe.

(Sousa, 1991)

O planeamento revela-se indispensável à antevisão de todo o processo ensino-aprendizagem no decorrer do ano lectivo. Vai ajudar na organização das tarefas a desenvolver ano e ainda tem a finalidade de orientar e conduzir o trabalho docente.

Na base da planificação e com intuito de produzir um ensino eficaz, o foco esteve na definição de objectivos, estratégias de intervenção pedagógica, metodologias e progressões pedagógicas, dando especial atenção às características e reais necessidades que os alunos apresentaram.

Com o planeamento, queria que algumas perguntas como: Para onde vamos? Como vamos? e Como sabemos que chegámos? fossem respondidas.

Bento (2003), diz que *“... o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didáctica específica desta, bem como com os respetivos programas.”*

No contexto real existem mais situações que não estão contempladas no planeamento. No processo real de ensino, podem acontecer imprevistos para os quais

temos que encontrar soluções imediatas. Segundo Bento (2003), “O planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias,”

Assim sendo, e tendo em conta o referido anteriormente será descrito o trabalho desenvolvido ao longo do ano, à escala anual (Plano Anual) bem como por períodos (Unidades Didáticas), que servem para a preparação das aulas de Educação Física e ainda semanais (Planos de Aula), que contemplam a realidade da aula e o que pretendemos realizar tendo em conta o que foi planeado.

3.1.1 Plano Anual

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”

(Bento, 1987)

O Plano Anual constituiu uma das primeiras tarefas a desenvolver no Estágio Pedagógico e visa a preparação do ensino com vista ao sucesso educativo dos alunos, guiando o seu percurso. É uma ferramenta essencial na organização e orientação de todo o ensino.

Pretendemos que o planeamento efetuado fosse exequível e rigoroso em termos didáticos, que se focasse no que realmente é essencial e que assumisse um papel valioso na aprendizagem dos alunos respeitando as características e necessidades gerias da turma, podendo ser ajustado, pelo que se mostrou flexível. A sua elaboração teve como principal objetivo o planeamento anual das atividades a ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, nomeadamente a lecionação das diversas modalidades e atividades de desenvolvimento do currículo dos alunos. Como tal, demos extrema importância a este documento para o papel docente, abrangendo toda a informação

necessária para a organização do trabalho a ser desenvolvido e para alcançar os objetivos a que este se propôs.

O trabalho iniciou com a análise do Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo, onde tivemos que articular o currículo com o tempo disponível para lecionar as diversas matérias que já haviam sido definidas pelo Grupo Disciplinar de EF para cada ano de escolaridade. Pesquisámos então sobre as matérias estabelecidas para os 7º e 8º anos (1º período - Basquetebol, Futebol e Ginástica de solo; 2º período - Andebol, Voleibol e Ginástica de Aparelhos e para o 3º período - Atletismo e Badminton).

A parte fundamental nesta planificação foi a adequação do ensino às características e necessidades dos alunos, individualmente e enquanto turma. Devido a esta lógica de pensamento, o Grupo Disciplinar de Educação Física tem vindo a organizar há muitos anos, o mapa de rotações de maneira a que todos os professores passassem uma semana por um espaço e na semana seguinte noutra. Este facto permitiu realizar a avaliação diagnóstica das matérias de cada período de forma atempada para realizar um bom planeamento das aulas ajustadas à turma. Para que o planeamento ficasse completo e, tendo em conta as especificidades da turma e de cada aluno realizei a caracterização da turma B do 7º ano de modo a adquirir um conhecimento mais aprofundado dos elementos constituintes da mesma, imprescindível para uma intervenção responsável e adequada. Esse documento continha questões quer de ordem pessoal e familiar de forma a conhecer o contexto em que vivem os alunos mas também gostos, preferências e dificuldades no que diz respeito à disciplina de EF.

Após ter informação suficiente sobre a turma e depois de termos analisado os Programas Nacionais que referem que selecionar e operacionalizar os objetivos e atividades formativas tem que ver com o desempenho efetivo dos alunos, ditado pelas prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação inicial (diagnóstica) e formativa (contínua), procedemos à definição dos objetivos gerais para o ano letivo, refletindo acerca dos vários domínios (psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo). A definição dos objetivos é fundamental para conseguir uma ação coordenada entre o objetivo, o conteúdo e o método adequados às condições reais, sendo flexíveis em virtude do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nos programas, os conteúdos a lecionar e as competências a alcançar pelos são ambiciosos para o tempo disponível para o fazer. Devido a esse facto, procedemos à

contabilização das horas reais de lecionação, tendo em conta os feriados, atividades da escola e da turma de forma a organizar a distribuição os conteúdos pelas aulas disponíveis para o efeito, estabelecendo objetivos atingíveis pelos alunos.

Por fim, definimos os momentos, procedimentos e formas de avaliação porque através deles podemos controlar a apropriação de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, e garantir as correções necessárias.

Outro fator importante que tivemos em consideração foram as condições materiais e espaciais da escola, realizando um levantamento das mesmas para a realização das aulas de EF. Este levantamento verificou-se de extrema importância pois permitiu realizar os planos de aula tendo em conta o material existente e o número de alunos, prevenido alguns imprevistos.

Parte do trabalho foi desenvolvido em conjunto com os colegas do Núcleo de Estágio e como Orientador, onde refletimos e discutimos decisões a tomar. A outra parte foi realizada e refletida individualmente porque se tratava de decisões a tomar ao nível da turma.

3.1.2 Unidades Didáticas

“As unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”

(Bento, 1987)

O Plano Anual dividiu-se em três períodos e em cada um deles foram lecionadas matérias diferentes para as quais elaborámos as respetivas Unidades Didáticas.

As Unidades Didáticas constituem um guia orientador do processo pedagógico de modo a reunir informações relativas a conteúdos técnico-táticos, progressões pedagógicas, objectivos e metodologias que sejam úteis na abordagem de cada modalidade, tendo como objetivo principal a aprendizagem e o desempenho adequado dos alunos. As UD's constituíram auxiliares da ação educativa, contribuindo para a realização dos objetivos propostos.

No 1º período a construção das UD's foi um pouco conturbada. Estivemos muito focados na leção das aulas e deixamos a elaboração da UD para a metade do mesmo. Este facto impediu que algumas vezes tomássemos decisões de ajustamento adequadas às necessidades dos alunos por não termos um documento orientador.

Quando iniciamos a construção das unidades didáticas, definimos alguns aspetos em conjunto, como por exemplo, a definição dos critérios de êxito, assim como a seleção de dez bons exercícios para cada matéria, denominados de “top 10”, adequados ao nível das três turmas de 8º ano e da turma de 7º ano. O “top 10” tal como quase todos os documentos realizados, era passível de ser alterado tendo em conta as necessidades da turma.

A estrutura da UD manteve-se para todas as modalidades e períodos. Em cada uma incluímos a história da modalidade, a sua caracterização, o regulamento e as regras fundamentais e os recursos disponíveis para a sua leção (humanos, espaciais, materiais e temporais).

A extensão e sequência de conteúdos foi elaborada face às necessidades dos alunos, aos objetivos do Programa e recursos disponíveis para a prática. Este aspeto foi elaborado individualmente pois cada estagiário elaborou este ponto tendo em conta as particularidades da sua turma.

Os relatórios de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) também fizeram parte das UD, apresentando observações, objetivos e estratégias específicas, resultantes das reflexões. No 1º período não foi feita a avaliação formativa recorrendo a suportes informáticos e a diferença entre os restantes períodos, em que foram utilizadas grelhas de observação foi notória.

No final de cada UD realizamos o seu balanço final, refletindo acerca da planificação e realização da mesma, tendo em conta a definição dos objetivos, a extensão e sequência de conteúdos e as decisões de ajustamento. Este balanço foi uma reflexão individual do trabalho realizado ao longo do período e teve como finalidade perceber o que correu bem e menos bem para fazer correções ou manter procedimentos.

Tal como o plano anual, as UD's são documentos que são passíveis de serem alterados mas, sobretudo, de serem aperfeiçoados ao longo do ano letivo.

Podemos concluir que esta ferramenta é extremamente importante, abrange informações pertinentes e necessárias à condução do ensino, específicas de cada modalidade lecionada, levando a cabo a planificação e extensão dos conteúdos a abordar, de acordo com a conceção do que é essencial que os alunos aprendam, conhecendo à partida quais as aprendizagens e dificuldades dos mesmos.

3.1.3 Plano de aula

O Plano de Aula constitui um documento de extrema importância para o bom funcionamento das aulas. É a forma de idealizar o que será lecionado numa determinada aula e de cumprir os objetivos propostos para a mesma referidos na sequência de conteúdos presente nas UD's. Permite também manter uma boa organização na aula e fluidez entre tarefas, de forma coerente, segura e garantindo o sucesso da mesma, minimizando as situações imprevistas.

Segundo Bento (1987) “A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”.

Cada plano foi executado e desenvolvido individualmente por cada elemento do Núcleo de Estágio, justificado pela sua concordância com a extensão de conteúdos da Unidade Didática, mas também tendo em conta a evolução dos alunos e o grau de consecução das tarefas. Os planos de aula apesar de seguirem uma sequência lógica de conteúdos pré-estabelecidos, não possuíram um carácter restrito no seu seguimento, tendo sido ajustados consoante a progressão dos alunos ou imprevistos que surgiam.

A estrutura do plano de aula foi elaborada em grupo, quer em termos estéticos, metodológicos, utilizando as dimensões existentes no guia e estágio para facilitar a observação e a elaboração das aulas. Todo este processo ocorreu sob a orientação do Professor Orientador.

Cada plano de aula foi dividido em três partes – parte inicial, parte fundamental e parte final – com características temporais, conteúdos e estratégias próprias. Na parte

inicial realizámos uma contextualização da aula, referindo os conteúdos a abordar e fazemos a ponte com a aula anterior. Foi a parte da aula onde preparámos os alunos para a prática, realizando na maior parte das vezes um jogo lúdico direcionado para os objetivos da aula já como forma de exercitação de alguns conteúdos. A parte fundamental foi direcionada para a condução da aula em si, introdução de conteúdos, exercitação ou consolidação daqueles que já foram abordados, através de exercício analítico/critério ou de superioridade numérica, jogo ou sequência conforme o objetivo da aula. Nesta parte a transmissão de *feedbacks*, verificação do efeito do mesmo e possíveis adaptações perante as situações imprevistas também são parte integrante e recorrente. A parte final, era constituída pelo balanço final onde fazia a revisão dos conteúdos com os alunos e referia o que seria abordado na aula seguinte.

Ao realizar o plano de aula tive que refletir sobre o que pretendia ensinar, estabelecendo os objetivos, ponderar sobre a melhor forma de alcançá-los, tendo em conta os recursos disponíveis, os grupos de nível existentes na turma, a escolha das tarefas, duração das mesmas e os estilos de ensino a utilizar. Por fim, defini os critérios de êxito dos diferentes conteúdos e os estilos de ensino a utilizar pois estes permitem diferentes níveis de autonomia, atribuindo ou não poder de decisão aos alunos, consoante aquilo que o Professor pretende com as atividades propostas. Durante o ano letivo os estilos de ensino mais utilizados foram o ensino por tarefa e descoberta guiada.

No final de cada plano de aula foi realizada a fundamentação das opções tomadas relativamente à aula, tendo em conta as necessidades dos alunos e os objetivos a alcançar. Esta fundamentação foi de grande importância, pois permitiu justificar as decisões tomadas e quem lê-se o plano ficaria a perceber porque escolhemos um exercício e não outro.

Por fim, e tendo em conta o Guia de Estágio, realizei no fim de cada aula uma reflexão sobre a mesma onde constou a discussão sobre a aula realizada coletivamente (reunião semanal com o Núcleo de Estágio e o Orientador) e onde foram respeitadas as dimensões de intervenção pedagógica que constavam no guia. Cada relatório de aula foi elaborado individualmente e onde apresentei os aspetos positivos de cada aula mas

também as dificuldades com que me deparei, agregando esta reflexão ao plano de aula.

As reflexões são de extrema importância e segundo Bento (1987), “*Sem um trabalho de reflexão (...) E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal.*”

3.2 Realização

Esta foi altura onde pude em prática todo o planeamento realizado e onde aprendi com o trabalho de campo, evoluindo como professora no que respeita à condução e realização da aula. Neste capítulo foi necessário fazer o uso adequado dos meios e estruturas e criar condições, desenvolver estratégias e atividades adequadas com uma sequência lógica com o intuito de cumprir os objetivos previamente estabelecidos de forma eficaz. Como refere Siedentop (1998), “O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objectivo (...)”.

A Intervenção Pedagógica junto da turma teve um papel fundamental para que o processo E-A fosse eficaz. Deste, fizeram parte quatro dimensões da intervenção que estiveram sempre presentes e em simultâneo em todas as aulas lecionadas.

De seguida irei aprofundar o meu desenvolvimento no âmbito da intervenção pedagógica.

3.2.1 Dimensão Instrução

Nesta dimensão estão contemplados todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica entre professor e aluno, isto é, formas de comunicação, *feedback* e transmissão de conteúdos utilizados durante as aulas.

Na parte inicial, e relativamente à instrução dos conteúdos que iriam ser abordados ao longo da aula, tive grande parte das vezes o cuidado de relacionar os conteúdos abordados na aula anterior, referindo os aspetos mais importantes. Este aspeto foi um pouco difícil no início pois estava mais preocupada em dar informação

sobre os conteúdos e objetivos a atingir, de forma clara e objetiva. Inicialmente também perdia algum tempo nesta instrução, porque queria certificar-me que os alunos compreendiam o que iria ser pretendido. Também recorri ao questionamento ao longo das aulas de modo a verificar se as aprendizagens, sobretudo as teóricas, estavam a ser adquiridas.

Relativamente ao posicionamento, nem sempre me desloquei da melhor forma o que pode ter feito com que nem sempre o *feedback* fosse dado no momento certo. Este aspeto foi melhorando ao longo do ano letivo e a preocupação em circular de modo a ter toda a turma no campo visual foi sendo mais evidente.

Nas demonstrações utilizei, sempre que achei necessário e pertinente, os alunos como agentes de ensino. A demonstração foi realizada de forma a que todos os alunos conseguissem visualizá-la. No momento da sua realização tentei transmitir em simultâneo os conteúdos e corrigir erros que ocorriam. Isto tudo uma forma clara, acessível e sobretudo objetiva, para que os alunos percebessem o que era pretendido.

Durante as tarefas fui dando *feedbacks* aos alunos para que pudessem melhorar a sua execução. Em relação a estes, tentei que fossem com qualidade, procurando intervir sistematicamente de forma pertinente, clara e acessível, fornecendo *feedbacks* específicos de diferentes tipos e dirigidos ao alvo de instrução. Nem sempre verifiquei o efeito pretendido, mas, com o decorrer do ano letivo e após as reflexões com o Núcleo de Estágio e o Orientador fui tentando melhorar este aspeto e no final essa verificação foi mais fácil e natural. Dei privilégio aos *feedbacks* interrogativos, o que também serviu para verificar o efeito pretendido, fechando os ciclos.

3.2.2 Dimensão Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica como o nome indica refere-se à forma como o tempo é organizado no que diz respeito aos seus exercícios, transições, tempo destinado à instrução e organização dos grupos.

De acordo com Siedentop (1983), “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”

Desta forma, durante o planeamento das aulas, tracei rotinas específicas de modo a rentabilizar o tempo de aprendizagem efetiva dos alunos através da maximização do tempo de empenhamento motor e optando por estratégias ao nível da organização do espaço de aula para diminuir o tempo de espera entre exercícios.

Ao elaborar o plano de aula, tentei idealizar como iria decorrer a aula e assim antecipar possíveis imprevistos procurando soluções para eles.

Quando falo de gestão, não me refiro apenas à gestão do tempo, dos materiais e da constituição dos grupos, falo também da gestão do clima da aula e controlo dos alunos, considerando as variações no comportamento dos alunos. Tentei manter um clima positivo na aula para que o empenho e participação dos alunos nas atividades fossem melhores, diminuindo os comportamentos inapropriados.

De forma a rentabilizar o tempo útil da aula e para que os alunos tivessem mais tempo de empenhamento motor defini algumas estratégias. Preparei todo o material necessário para a aula antes do início da mesma; Fiz pressão para que os alunos se apressassem a equipar, de forma a começar a aula à hora prevista; optei por não realizar a chamada, questionando os alunos sobre quem estava em falta e através dos exercícios fazer a contabilização dos mesmos; tentei que Instrução inicial fosse clara e objetiva; na maior parte das vezes fiz a elaboração prévia dos grupos ou equipas e tentei também antecipar imprevistos para poder solucioná-los rapidamente.

A escolha dos exercícios com uma sequência lógica e fluida também ajudou a diminuir o tempo de transição.

Outras estratégias como demonstrar os exercícios para toda a turma, de uma só vez, de forma clara e objetiva e referindo os aspetos essenciais para a sua realização foram utilizadas para reduzir os tempos de espera.

Por fim, mas muito importante, recorri a uma contagem decrescente (cinco segundos) para reunir toda a turma como forma a garantir que os alunos se organizavam rapidamente.

3.2.3 Dimensão Clima/Disciplina

Estas dimensões são sem sombra de dúvida as mais problemáticas e as mais difíceis de controlar, sobretudo devido à nossa inexperiência. Este não foi um problema que me assistiu pois as características da turma e o facto de ter alguma experiência na lecionação facilitaram esta tarefa. Elas encontram-se interligadas devido ao carácter simultâneo de interações pessoais, relações humanas e envolvente.

A dimensão disciplina é extremamente importante e condiciona todas as restantes e o processo E-A. Segundo Gaspar (2008), a indisciplina escolar sempre foi um entrave ao bom andamento pedagógico, porém, hoje as escolas passam por um momento crítico, uma vez que essa situação vem se agravando progressivamente.

Conforme Siedentop (1998), “a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”.

Os comportamentos que necessitaram de intervenção da minha parte, visto que a turma era calma e na maior parte das vezes empenhada nas tarefas, foram aqueles que perturbaram o bom funcionamento da aula, quer na parte da instrução dos exercícios que durante a sua realização.

Para garantir um clima positivo e a disciplina nas aulas, tal como na gestão do tempo, utilizei algumas estratégias tais como: Uso de *feedbacks* positivos; Congratulação dos comportamentos apropriados; Circulação e observação mais cuidada dos alunos que se evidenciaram focos de distração; Transmissão de motivação e entusiasmo e sempre que necessário a utilização de sanções ou castigos.

3.2.4 Decisões de Ajustamento

A reflexão permite o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Reflete-se para que depois se consiga de forma correta fazer os ajustamentos e as alterações necessárias ao que funcionou menos bem. Durante a condução do ensino os docentes têm de ser capazes de analisar o trabalho que foi desenvolvido até então para verificarem os efeitos alcançados e decidirem se necessitam de reajustes.

Segundo Silva e Araújo (2005), “A reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação” Conforme Bento (1987), “A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”.

Em relação aos planos de aula, fiz uma reflexão após esta terminar, tendo em conta as opiniões e conselhos do Núcleo de Estágio e dos Orientadores, quer da escola quer da faculdade. Depois deste processo, tentei fazer as alterações necessárias no plano de aula seguinte.

As decisões de ajustamento não se referem apenas ao que foi pensado para o plano de aula. Existem ajustes que têm que decorrer durante a aula. Foi o que aconteceu muitas vezes ao longo do ano letivo, onde no início senti muitas dificuldades em fugir do que estava planeado, mas à medida que o tempo foi passando foi sendo mais fácil e os reajustes feitos de forma mais adequada.

3.3 Avaliação

A avaliação é um elemento fundamental que regula a prática educativa e que permite recolher informações que ajudam e suportam a tomada de decisões de forma a melhorar o processo E-A e garantir o sucesso dos alunos. Ela possibilita regular as aprendizagens dos alunos, informando-os do seu desempenho e transmitindo aos professores informações para que possam ajustar os seus métodos, estratégias e situações de aprendizagem sempre que seja necessário.

Segundo Cardinet (1983) são três as funções pedagógicas da avaliação: a regulação dos processos de ensino/aprendizagem – Avaliação Formativa; a certificação – Avaliação Sumativa; a seleção/orientação – Avaliação Diagnóstico e Prognóstico.

No início de cada período e UD foi realizada a Avaliação Diagnóstica, que teve um caráter informativo, especialmente que para o professor possa adaptar o ensino às dificuldades de cada aluno. Ao longo do período foi efetuada uma Avaliação Formativa – informal e contínua e no final do período realizei a Avaliação Final/Sumativo com caráter informativo e classificativo. Neste caso, já estavam estipuladas quer as percentagens quer os domínios que seriam avaliados. O Grupo Disciplinar determinou os Critérios de Avaliação que seriam atribuídos 70% ao domínio – Saber Fazer e 30% ao domínio – Saber Estar (Anexo I).

3.3.1 Avaliação Diagnóstica

“A avaliação diagnóstica procura a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. Esta averigua em que estado os alunos se encontram e qual a sua posição em relação a novas e anteriores aprendizagens.”

(Bloom, Hastings e Madaus, 1971)

O principal objetivo da Avaliação Diagnóstica é perceber as dificuldades dos alunos para posteriormente idealizar o seu percurso de aprendizagens.

Segundo Ribeiro (1999), “A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”

Na primeira aula de cada UD foi realizada a avaliação diagnóstica, através da observação dos alunos na execução de elementos gímnicos, gestos técnicos e exercícios técnico – táticos e, posteriormente, os alunos foram enquadrados no nível onde se encontravam (Nível Introdutório; Nível Elementar e Nível Avançado) (Anexo II).

Os exercícios utilizados foram previamente definidos pelo Grupo Disciplinar, tanto em situações analíticas e em situação de jogo.

3.3.2 Avaliação Formativa

No decorrer do 1º período esta avaliação foi um pouco descurada no que diz respeito ao armazenamento da informação recolhida. Os alunos foram devidamente observados e sabia as dificuldades de cada um deles, mas não foi criada uma grelha para guardar essa informação para uso futuro. Nos 2º e 3º períodos foi criada uma grelha (Anexo III) que apenas materializou o que já havia sido feito o 1º período.

A Avaliação Formativa foi indispensável à prática pedagógica, assumiu um caráter contínuo que ajudou a regular o processo E-A através da recolha de informação já referida.

Para Carvalho (1994), esta avaliação é designada pelo processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos.

Esta avaliação realizou-se no decorrer das UD's e, tal como a Avaliação Sumativa, incidiu os Domínios Saber Fazer (Psicomotor), Saber (Cognitivo) e Saber Estar (Sócio afetivo), sendo contínua e informal em qualquer um deles. Foram definidas datas para a recolha de informação mas não foi posta de parte a possibilidade de realizar esta recolha em outras alturas se assim fosse necessário.

Desempenho, Participação e Conhecimentos.

As observações e as reflexões foram imprescindíveis nas decisões de ajustamento, contribuindo para uma avaliação sumativa mais rigorosa e fiável, permitindo propiciar aos alunos tarefas mais adequadas aos seus níveis e às suas dificuldades.

3.3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem como objectivo chegar a uma conclusão sobre o percurso dos alunos ao longo do período. As conclusões serão convertidas em classificações de 1 a 5.

Para Ribeiro (1999), “A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

Esta foi a última etapa do processo de avaliação e de acordo com o despacho normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”.

Na maior parte das vezes foi utilizado apenas um tempo de 45 minutos para proceder à avaliação mas algumas vezes e pelo fato de ter algumas dúvidas sobre determinados alunos, a avaliação decorreu numa aula de 90 minutos.

A Avaliação foi registada em grelhas elaboradas individualmente por cada estagiário mas com os mesmos conteúdos visto que foram previamente estabelecidos pelo Grupo Disciplinar de EF (Anexo IV).

Como referido anteriormente foram atribuídos 70% ao domínio psicomotor, onde foi verificado o domínio dos alunos nos conteúdos técnico – táticos e as regras das modalidades e os restantes 30% ao domínio Sócio afetivo, ou seja, às atitudes, comportamento, assiduidade e pontualidade.

Por fim, no final de cada período, realizei um balanço que compreendia uma reflexão sobre as tarefas desenvolvidas ao longo de cada período e as respetivas sugestões de melhoria dos aspetos que correram menos bem.

CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGENS EFETUADAS (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL)

“ (...) cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às habilidades dos pedagogos.”

(Perrenoud, 2001).

Ao longo de todo ano letivo, a formação acadêmica adquirida quer no mestrado quer na licenciatura foi de extrema importância. A experiência que tinha em dar aulas também foi fundamental principalmente no que diz respeito ao controle da turma e disciplina. Toda a aprendizagem efetuada não seria fundamentada se não passasse pela experiência no contexto real da lecionação, onde surgiram dificuldades e receios que foram superados com o passar do tempo.

Inicialmente, a minha estratégia para ganhar a turma foi começar de forma muito rígida, não dando espaço para brincadeiras. Desta forma consegui perceber como é que a turma reagia às regras. Com o passar do tempo e após algumas reflexões com o Núcleo de Estágio e o Orientador adotei uma postura de mais simpatia, entusiasmo e motivação. Os alunos gostaram mais desta segunda versão de mim mas a primeira verificou-se fundamental para ganhar a confiança deles e ser credível.

Irei agora refletir sobre as aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos enquanto Professora Estagiária, demonstrando uma análise à minha prática pedagógica, envolvendo as diferentes dimensões.

Relativamente ao Planeamento penso que consegui aprofundar os conhecimentos em relação ao Programa de EF, pois nunca tinha tido essa necessidade anteriormente. Tive que conseguir adaptá-lo ao contexto real e às necessidades da minha turma. Com a ajuda do Orientador e através da observação de dossiês de anos anteriores percebi como deveria realizar uma caracterização adequada da turma, aumentando o conhecimento sobre ela e aprendendo a interagir com os diferentes alunos, auxiliando-os nas suas necessidades, mas também, ajudando-me a tomar determinadas decisões durante todo o ano.

A elaboração das UD's foi imprescindível para conhecer melhor as matérias que iria lecionar, sobretudo aquelas que estava menos à-vontade. De qualquer forma tive que fazer uma escolha cuidada da informação que seria mais pertinente passar para os alunos. Ainda dentro da UD, a extensão e sequência de conteúdos permitiu organizar os conteúdos de forma lógica, do mais simples para o mais complexo e, como referido anteriormente neste documento, permitiu distribuir esses mesmos conteúdos pelo tempo real, disponível para cada matéria.

A última aprendizagem no que diz respeito ao planeamento foi adquirida através da elaboração do plano de aula. Aqui aprendi a ser objetiva no que iria abordar em cada aula, explicando sucintamente e de forma clara os exercícios e os seus objetivos, prevendo a sua duração, o estilo de ensino que pretendia utilizar e, por fim, justificando a escolha dos mesmos através de uma fundamentação. Ao pensar no plano de aula, tinha que prever também possíveis imprevistos e ter em mente um “plano b” para não ser apanhada desprevenida.

Durante a Intervenção Pedagógica fui aperfeiçoando o meu desempenho e evoluindo enquanto docente de EF. Foi na instrução e na gestão da aula que revelei ter mais dificuldades, mas também onde evoluí mais. Na instrução aprendi a transmitir os conteúdos de forma clara e objetiva selecionando duas ou três ideias fundamentais para a compreensão do exercício. Na gestão do tempo aprendi a pressionar mais nas transições e ainda a dividir o tempo para cada exercício de uma forma mais equilibrada.

Acho que não demonstrei dificuldade em dar *feedbacks* adequados nas várias modalidades mas fechar o ciclo dos *feedbacks* foi algo onde evoluí bastante, sobretudo na preocupação em fazê-lo, através de questionamento ou simplesmente pedindo aos alunos que repetissem o exercício.

Na dimensão clima/disciplina já ia com uma estratégia delineada, mas tal como referi anteriormente foi sendo alterada, não só porque turma assim o permitiu mas, também, porque com ajuda do Orientador refleti que havia outras formas de controlo da mesma. De qual forma este não foi um problema ao longo do ano letivo.

Um problema que foi sendo ultrapassado foi o facto de, por vezes, ter picos de intervenção durante a aula. Consegui perceber essa lacuna e estar mais atenta, sendo mais interventiva e de forma constante.

Relativamente às decisões de ajustamento, inicialmente tinha alguma dificuldade em fugir do plano de aula e, mesmo tendo um “plano b”, este não saía de forma tão natural. Com o passar do tempo, este aspeto foi sendo aperfeiçoado e as alterações de última hora foram decorrendo de forma cada vez mais natural e adequada. O imprevisto deixou de ser um problema, porque também tinha em mente a sequência de conteúdos para cada matéria.

Um campo onde a aprendizagem se verificou de extrema importância foi na Avaliação Diagnóstica. Inicialmente, só consegui fazer um bom diagnóstico nas matérias que estava à-vontade mas com o treino foi sendo mais fácil observar os aspetos importantes e que seriam fundamentais para garantir que conseguia adaptar o ensino às dificuldades de cada aluno.

Por fim, mas não menos importante, foi o aprendizado no que diz respeito à capacidade de reflexão, análise da minha intervenção e perceção das lacunas para posterior correção e melhoria.

Posso garantir que, que após este ano letivo e concluída esta etapa da minha formação, estou mais responsável, consciente do meu papel enquanto futura docente de EF e preparada para desempenhar o meu papel.

Para finalizar, considero que o Estágio Pedagógico foi sem sombra de dúvida a parte mais importante no meu processo de formação e cumpriu na perfeição a sua função, pois foi possível aprender em contexto real como agir perante todas as situações que até ao momento estavam em papel e em bibliografia.

CAPÍTULO V - APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Ao longo do relatório tenho apenas referido as aprendizagens por mim alcançadas, mas todo este processo de evolução não teria sido possível de constatar sem que a evolução dos alunos fosse perceptível. As decisões tomadas por um professor no que diz respeito à lecionação refletem-se na maior parte das vezes no desempenho dos alunos.

O trabalho por mim realizado ao longo deste ano letivo, antes de buscar o meu crescimento enquanto docente, foi em função dos meus alunos, desejando o seu desenvolvimento motor, compreensão das diferentes modalidades e crescimento enquanto jovens cidadãos.

No início foi-me dito que a turma era bastante boa e tal foi constatado desde cedo. Percebi que seria uma turma em que podia explorar métodos diferentes sempre a favor da sua evolução.

Muitos alunos conseguiram evoluir de forma notória as suas competências e minimizar os seus receios. Isso verificou-se especialmente na ginástica, onde a relação que consegui criar com os alunos foi fundamental para o seu desempenho.

Para que as aprendizagens efetuadas fossem duradouras, optei por realizar muitas repetições e também utilizei muitas vezes os mesmos exercícios ou exercícios idênticos para facilitar a compreensão destes. As situações próximas do contexto real principalmente nos JDC foram bastante importantes para que os alunos conseguissem fazer um *transfer* dos gestos técnicos trabalhados em exercício critério para o jogo.

No final, foi possível constatar uma evolução notória dos alunos e mais importante, foi perceptível que alguns adquiriram gosto pela prática.

CAPÍTULO VI - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando iniciei o Estágio Pedagógico tinha uma ideia formada de como seria a experiência no que diz respeito à minha forma de atuar. Por dar aulas de ginástica e pelo facto das estratégias utilizadas surtirem um efeito positivo, pensei transportar a forma como atuava nessas aulas para as aulas com a turma que me seria atribuída. Assim que percebi que a minha estratégia funcionava, mantive essa atitude durante as aulas.

Após conseguir ganhar a confiança da turma, mas sobretudo o seu respeito, o orientador referiu que talvez estivesse na altura de quebrar um pouco a forma, um pouco austera, como lecionava as aulas. Ao refletir sobre o assunto decidi ser mais positiva e motivar mais os alunos. Esta transição foi feita de forma gradual e sendo quase impercetível para os alunos. Optei por fazer desta forma para que a mudança não fosse muito brusca e para que não houvesse alteração no comportamento dos alunos.

Inicialmente e por comentários de estagiários de anos anteriores, fiquei com a ideia de que tinha que utilizar ferramentas inovadoras para garantir a qualidade no ensino, mas com o passar do tempo percebi que este não era o aspeto essencial, mas sim a forma como transmitíamos os conteúdos e que imagem desses mesmos conteúdos passávamos para os alunos.

Na minha perspetiva, trazer algo de novo não significa fazer uso dos novos meios de comunicação ou formas de lecionar, significa encontrar a estratégia que mais se adequa à turma que temos para que as aprendizagens sejam assimiladas, garantindo também um bom clima e uma aula prazerosa e importante para a evolução dos alunos.

Como tal, tentei criar aulas divertidas, mas ao mesmo tempo exigentes, promovendo a prática com entusiasmo e motivação, garantindo o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos.

Utilizei jogos dirigidos para os conteúdos da aula, a competição entre grupos, mas sobretudo a cooperação, aliando estes exercícios intensos à exercitação da tomada de decisão.

CAPÍTULO VII - DIFICULDADES SENTIDAS

Quando ingressei no Estágio Pedagógico sabia de antemão que iria sentir dificuldades ao longo de todo o processo de aprendizagem pelo qual passaria. Segundo o velho ditado popular “Ninguém nasce ensinado”.

Desde o planeamento até à lecionação foram existindo dúvidas e receios mas agi com naturalidade e tentei encontrar a melhor forma de ultrapassá-las.

Em relação ao planeamento, senti mais dificuldades na realização da extensão dos conteúdos porque foi difícil dividir e visualizar ao longo do tempo de forma pertinente os conteúdos a lecionar. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada com a prática porque foi um processo individual, de reflexão e passível de ser ajustado ao longo do período. Outra dificuldade sentida foi na elaboração do “top 10” de bons exercícios para lecionar as matérias, porque dentro de um vasto leque de exercícios, encontrar os que realmente seriam adequadas.

Também tive dificuldade na fundamentação do plano de aula, em torná-lo único e de forma a que quem lesse percebesse o que seria realizado. Expliquei sempre o que seria abordado, mas nem sempre justifiquei a escolha e a ordem dos exercícios.

Durante a avaliação diagnóstica a dificuldade revelou ser a observação correta dos alunos de forma a garantir que o planeamento efetuado posteriormente seria adequado às necessidades reveladas pelos mesmos.

Ao longo do período tive algumas dificuldades na gestão do tempo de aula, não em dar bastante tempo de empenhamento motor aos alunos mas na divisão equilibrada dos exercícios. No plano de aula tinha o tempo estipulado para cada exercício mas na prática perdia mais tempo nos primeiros exercícios e os últimos tinham que ser mais céleres. Esta lacuna foi sendo colmatada com a prática ao longo do período e com alguns conselhos dados pelo Orientador.

Na instrução também senti dificuldades em ser objetiva, sobretudo, na explicação dos exercícios e na revisão dos conteúdos lecionados, perdi algum tempo desnecessário. O tempo que foi gasto foi gasto com qualidade mas com o passar do tempo aprendi a escolher dois ou três aspetos fundamentais para referir ao explicar os exercícios e a ser mais sucinta na revisão da aula.

Ao lecionar os JDC a principal dificuldade foi na circulação durante os exercícios. O espaço exterior por ser mais amplo, foi mais difícil circular sem perder os alunos do campo visual.

Por outro lado a verificação do efeito pretendido com o *feedback* também não foi fácil no início porque estava demasiado preocupada em transmitir os conteúdos. Para ultrapassar esta dificuldade, as reflexões com o núcleo de estágio e com o orientador foram fundamentais mas os aspetos principais para colmatar esta lacuna foram a experiência, a prática e ainda o conhecimento dos alunos e das suas dificuldades. Comecei a pedir aos alunos para repetirem os exercícios e utilizei o questionamento inúmeras vezes.

CAPÍTULO VIII - ÉTICA PROFISSIONAL

A ética profissional foi parte integrante da intervenção pedagógica através da postura adotada no contexto e na comunidade escolar. Como refere Silva *et al* (2011:pp.17), “A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...).”

No decorrer deste ano de estágio pedagógico e enquanto Professora e membro da comunidade escolar, assumi uma postura de cordialidade e respeito com todos os envolvidos da ação educativa, encarei com responsabilidade todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção escolar. Penso ter sido um bom exemplo para os meus alunos através de aspetos como pontualidade, assiduidade, disponibilidade, respeito e transmissão de valores e sobretudo confiança.

No que diz respeito à participação na vida escolar, tentei ser interessada e preocupada com o bem-estar e com o seu bom funcionamento. Também estive sempre atenta à minha turma, aos seus interesses, ao seu desenvolvimento social, transmitindo valores e comprometendo-me com o seu desenvolvimento e aprendizagem quer nas aulas de EF quer como cidadãos pertencentes à comunidade escolar.

No que concerne à inovação das práticas pedagógicas que não fui tão inovadora como pretendia ser inicialmente. De qualquer forma utilizei algumas estratégias para garantir um clima/disciplina favorável à aprendizagem dos alunos que se verificaram muito importante ao longo do ano letivo.

A maior lacuna neste campo da ética talvez tenha sido o trabalho em grupo com o Núcleo de Estágio. Nem sempre conseguimos funcionar em colaboração, entajuda e articulação mas demonstrei sempre respeito pelas suas opiniões e tentei introduzir as correções que me foram sugeridas sempre que achei pertinente. Trabalhar em equipa verificou-se um exercício de paciência e permissão, que combinou as características de cada elemento do grupo. No final, esta experiência foi muito importante através da

partilha de opiniões e de ideias, do aperfeiçoamento de aspetos da prática pedagógica e do desenvolvimento da capacidade de análise crítica e reflexiva.

Aprendi com o trabalho realizado num grupo com características diferentes e que por vezes mostrou-se extremamente importante porque um completava a ideia do outro.

O facto de até ao início do estágio não ter tido a oportunidade de trabalhar com todos os elementos do Núcleo de Estágio fez com que por vezes, por notar que não havia comunicação entre nós, assumisse a liderança relativamente ao trabalho em equipa, coordenando os trabalhos a realizar e impondo datas limite. Isto aconteceu a partir do 2º período visto que no 1º tivemos alguns problemas no cumprimento dos prazos estabelecidos pelo orientador da faculdade.

Deste momento em diante, procurei manter sempre o Dossiê de Estágio atualizado respeitando os prazos estipulados.

Para terminar, penso que o parâmetro da atitude ético-profissional foi alcançado com êxito e qualidade, traduzindo-se em agradáveis surpresas e resultados ao longo do estágio pedagógico. Muito importante também, foi o facto de me considerar responsável, em conjunto com o Orientador pelos conselhos que me foi dando, pelos resultados obtidos pela turma, tendo a capacidade de ajustar a minha prática pedagógica.

CAPÍTULO IX - QUESTÕES DILEMÁTICAS

A primeira tarefa que realizei em conjunto com o núcleo de estágio foi a análise do Programa Nacional de Educação Física. Ao longo do estágio fui percebendo que muitos dos objetivos propostos para cada ciclo no programa eram impossíveis de atingir com as condições que estão disponíveis para a lecionação da EF.

A questão que se levanta é: Não será pertinente alterar o Programa Nacional de Educação Física para que seja o mais próximo possível da realidade vivida pela maior parte das escolas em Portugal e pelas alterações que foram efetuadas no que diz respeito ao tempo atribuído à disciplina de Educação Física?

Com o decorrer das aulas outras questões foram surgindo como por exemplo: Será que o tempo disponível para a prática é suficiente para aquisição efetiva dos conteúdos? Não será pertinente optar por reduzir o número de modalidades lecionadas para aumentar o tempo de prática?

Relativamente à avaliação sumativa, na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia o domínio psicomotor e cognitivo estão agrupados. Por vezes existem alunos que, por razões de saúde não podem realizar as aulas. Será que não seria vantajoso separar o domínio psicomotor e cognitivo? Não seria dissociar os domínios mas encontrar uma forma de não prejudicar os alunos que não realizaram as aulas mas têm um domínio teórico da modalidade.

Outra questão com a qual me deparei foi com a rotação pelos espaços. Esta era feita semanalmente e o meu dilema foi se essa rotação iria provocar uma quebra na continuidade das aprendizagens realizadas. Com a prática percebi que esse aspeto não era um empecilho e até podia, caso fosse bem aproveitado, ser uma mais-valia.

As aprendizagens realizadas eram lembradas em todas as aulas da UD e constatei que os alunos conseguiam dar sequência aos conteúdos, encadeando-os.

Por fim, uma das questões mais discutidas foi a pertinência das aulas de 45 minutos. Será que numa aula de 45 minutos, os conteúdos lecionados são realmente assimilados visto que o tempo útil para a prática é bastante reduzido? Neste caso, a estratégia que utilizei foi deixar a introdução dos conteúdos para as aulas de 90 minutos

e apenas exercitar e consolidar os conteúdos nas aulas de 45 minutos. Constatei que esta estratégia resultou e que para a evolução dos alunos foi fundamental.

CAPÍTULO X - CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

10.1 Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar

Durante este ano, as intervenções que tivemos na escola foram muito importantes para nós enquanto estagiários, mas em parte também influenciaram positivamente a comunidade escolar, na minha perspectiva.

Contámos sempre com a disponibilidade e total aceitação por parte da direção da escola e dos professores. Todos os intervenientes também puderam contar nas demais tarefas desenvolvidas na escola.

Os professores do Grupo Disciplinar de EF demonstraram-se bastante prestáveis e cooperantes e tornaram o ambiente bastante acolhedor.

Na unidade curricular de Organização e Gestão Escolar, a colaboração com a Coordenadora do Desporto Escolar, Professora Ana Paula Costa, não só permitiu um aprendizado profundo sobre as funções do cargo, mas também contribuiu para o auxílio das tarefas que a Coordenadora teve que realizar.

Onde foi sentido mais impacto da minha presença foi sem dúvida na turma que lecionei. Tal como os alunos me ajudaram no meu processo de evolução, acho que fui uma peça fundamental na sua aprendizagem.

Para concluir, todas as relações de simpatia, entreajuda, boa disposição e colaboração fizeram com que a nossa presença fosse sentida e a nossa ausência notada.

Foi o final de mais um ciclo, mas o começo de uma nova etapa no meu crescimento.

10.2 Prática Pedagógica Supervisionada

O Estágio Pedagógico não teria o mesmo valor se não fosse supervisionado por uma pessoa que nos pudesse ajudar nesse processo de aprendizagem, através da sua experiência, prática, capacidade de observação e sobretudo na capacidade de aconselhar e partilhar o seu conhecimento.

Uma parte importante da minha evolução foi a prática e a aprendizagem com o erro mas para aprender com ele, foi fundamental ter alguém que nos conduzisse neste processo reflexivo.

Foi imprescindível, o Orientador da escola, o Professor Norberto Alves, que nos acompanhou e orientou de forma incansável, apresentando total disponibilidade para auxiliar a nossa prática educativa transmitindo constantemente críticas construtivas e partilhando o seu conhecimento e experiência que levaram à melhoria do meu desempenho docente, na medida em que este fosse mais adequado ao contexto real. É de salientar a calma, a atitude positiva e a simplicidade com que sempre se apresentou, principalmente em momentos que estávamos mais ansiosos. Destaco ainda a autonomia que nos deu, permitindo que o momento de aprendizagem fosse o mais pessoal possível.

Alarcão & Tavares (2003), refere que a relação sustentada com o(s) supervisor(es) constitui-se como uma dimensão fulcral, sendo apontada por alguns autores como um dos fatores determinantes de uma experiência de qualidade.

Por fim, mas não menos importante o Supervisor Científico, Professor Antero Abreu, que se preocupou em observar algumas aulas no decorrer do ano letivo, acompanhando a prática pedagógica e através da sua opinião contribuiu para o meu aperfeiçoamento.

10.3 Experiência pessoal e profissional

Este foi um ano de muita aprendizagem mas ao mesmo tempo esgotante, em que realizei muitos sacrifícios que valeram a pena. Terminei o ano com a sensação de dever cumprido e muito feliz com o resultado final. Com a percepção de que dei o melhor de mim e fiz o que estava ao meu alcance para proporcionar aos meus alunos um bom ano de muita aprendizagem.

Mesmo com todos os conhecimentos que adquiri ao longo do ano, sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer. A minha vida será uma aprendizagem contínua e onde terei em mente uma frase divertida mas sábia de uma antiga professora do secundário: “Estuda até morrer que serás um cadáver culto.”

Mais uma etapa foi concluída, penso que com sucesso mas outros desafios virão para completar a minha formação.

CAPÍTULO XI - APROFUNDAMENTO DO TEMA

A Problemática da Aplicação Prática do Modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)* no Ensino Básico na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia

Ao longo dos anos todo o processo ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Física tem sido abordado de formas bastante diferenciadas. Estas abordagens foram pensadas na perspetiva de proporcionar aos alunos os melhores procedimentos para que a sua aprendizagem fosse mais pertinente e adequada.

Se pensarmos num modelo de currículo aberto, onde o professor tem maior abertura para aplicar métodos de ensino distintos, surge uma oportunidade para a possibilidade de potenciar a aprendizagem dos alunos de formas diversificadas. A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas.

Segundo Graça (1998), para que o aluno possa participar efetivamente das experiências de aprendizagem é necessário que o professor tenha conhecimento dos conteúdos dos jogos, da pedagogia e dos processos de ensino-aprendizagem.

11.1 Problemática de Estudo

O facto de ter lecionado ao 7º ano de escolaridade e ter observado e experienciado as dificuldades de pôr em prática o modelo *Teaching Games for Understanding*, surgiu a necessidade de perceber mais sobre a aplicação deste.

Ao longo deste ano letivo deparei-me com algumas questões tais como: como é possível executar uma tomada de decisão sem que se tenha automatizado o gesto técnico para a sua execução?; como é que se pode garantir motivação e sucesso dos alunos em simultâneo?; existe uma idade ou um padrão de desenvolvimento motor e cognitivo para a introdução do modelo *Teaching Games for Understanding*?; como é possível aplicar este modelo de forma eficaz num curto espaço de tempo?

Com o aprofundamento deste tema pretendo ver respondidas estas questões mas acima de tudo perceber a melhor forma de garantir os dois aspetos anteriormente referidos, o sucesso e a motivação dos alunos nas diferentes modalidades abordadas.

11.2 Método Analítico vs. *TGfU*

Para Garganta (2002), no método analítico, em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado. (...) uma desvantagem do método é a de não ocorrerem os processos de tomada de decisão (...) (Gama Filho, 2001; *cit in* Costa & Nascimento, 2004). Além disso, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes (Costa & Nascimento, 2004).

Como explicado por Ferreira (1984), a Metodologia Tradicional possibilita ao aluno a automatização do gesto técnico, devido ao grande número de repetições, favorecendo, desta forma, a prática inconsciente da atividade.

Para Weineck (1999), o método de ensino parcial é utilizado na execução de movimentos complexos, sendo treinados em partes, que serão articuladas quando forem dominadas. Segundo Filin (1996), o objetivo da técnica é melhorar o resultado, permitindo uma ação mais econômica e efetiva dos movimentos. Para tal, segundo o autor, inicia-se com o método verbal, que consiste na explicação e demonstração dos exercícios. A seguir, através do desmembramento do exercício, deve-se evidenciar a execução prática pelos meios técnicos de ensino. Nesse entendimento, a técnica é meramente uma etapa da preparação, sendo uma das formas de obter rendimento.

Mas o sucesso no desporto não deve ser atribuído apenas ao gesto técnico, devendo-se adotar, simultaneamente, uma efetiva tomada de decisão que inclui, por exemplo, antecipação, reconhecimento de padrões e reconhecimento de sinais relevantes (McPherson, 1994; Poolton, et al., 2005; Matias & Greco, 2010).

O modelo de ensino *Teaching Games for Understanding (TGfU)* é originário dos autores Bunker e Thorpe que em 1982 publicaram o artigo *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*. Este modelo de ensino pode ser encaixado na

perspetiva do trabalho tático como suporte essencial para a aprendizagem. O *TGfU* orienta-se por quatro princípios pedagógicos (Griffin & Butler, 2005): 1) a seleção do tipo de jogo; 2) a modificação do jogo por representação; 3) a modificação por exagero e 4) ajustamento da complexidade tática.

Neste método, o jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, sendo ele a conferir coerência a tudo o que se faz de produtivo na aula (Graça & Mesquita, 2007).

O *TGfU* não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas do mesmo (Graça & Mesquita, 2007).

O papel do professor na aplicação deste modelo (Turner & Martinek, 1999) reside em: a) o professor estabelece a forma de jogo; b) o professor observa o jogo ou a execução; c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções; d) o professor observa o jogo e intervém para ensinar; e) o professor intervém para melhorar as habilidades.

Nesta perspetiva, é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas (Graça & Mesquita, 2007).

O foco didático incide sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo; sobre a execução das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários à melhoria da *performance* no jogo.

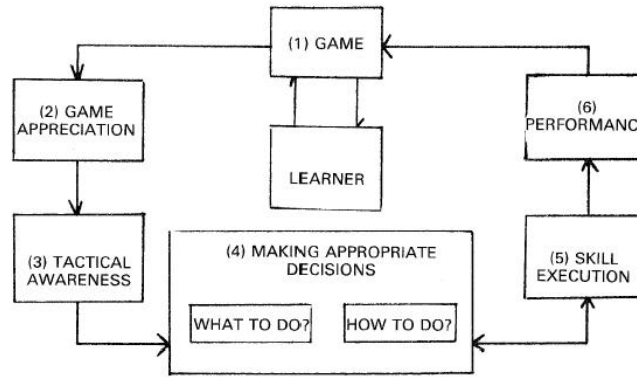


Figura 1. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker e Thorpe, 1982)

Este modelo é cíclico e está dividido em fases de aplicação. A primeira fase começa pela apresentação de uma forma modificada de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos alunos (adaptação da área de jogo, número de jogadores, material e equipamento e das regras básicas de jogo). A intenção é confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar no jogo. A segunda fase contempla a apreciação das regras do jogo, do efeito que a introdução ou modificação das regras exerce na forma como se pontua, no que se pode e não pode fazer. A terceira fase compreende a consciencialização dos problemas táticos do jogo. Nesta fase, o foco do ensino passará a privilegiar a compreensão das táticas elementares, através da identificação dos problemas táticos do jogo. A quarta fase avança para a contextualização da tomada de decisão, em torno das questões: "o que fazer?" e "como fazer?" Coloca-se à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo em referência aos princípios táticos anteriormente apreendidos e às possibilidades de ação. A quinta fase persegue o objectivo de aprendizagem e domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver problemas concretos do jogo. Desta forma, o modelo visa ir mais além do que a compreensão tática do jogo, ainda que seja esta a porta de entrada e a tônica principal. A última fase do ciclo enfatiza a performance, a consolidação da qualidade do jogo praticado, o que por sua vez vai abrir as possibilidades de um novo ciclo, com a introdução de um novo jogo, ou de uma forma de jogo de complexidade superior.

Vários autores defendem que a consciencialização da semelhança estrutural e dos conceitos táticos comuns aos diferentes tipos de jogos contribui para uma

aprendizagem mais fácil e mais significativa desses jogos (Butler, 1997; Hopper & Bell, 2001).

É importante desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios do espaço de jogo, bem como de formas de comunicação e contra comunicação entre os sujeitos (Garganta, 1995).

Desta forma, o treinador ou professor terá que analisar e reconhecer as características dos seus alunos relevantes para a tarefa, o objetivo da atividade e quais os constrangimentos a serem explorados de forma a que decorra uma sucessão de alterações progressivas na tarefa, para facilitar e guiar o processo de aprendizagem (Davids, *et al.*, 2004).

11.3 Vantagens e Desvantagens do Método Analítico e do Modelo *TGFU*

Conforme Ferreira (1984), as principais vantagens do método analítico são a facilidade na aprendizagem da técnica, na organização e no planeamento das aulas, principalmente em função da diversidade de educativos encontrados na literatura. Por outro lado, as desvantagens situam-se nos seguintes aspetos: aulas monótonas devido ao grande número de repetições; a abordagem exclusiva da técnica, inibindo o desenvolvimento da fundamentação tática e das situações reais de jogo; e ainda o facto de privilegiar apenas os indivíduos mais aptos.

O principal aspeto criticado por Bunker e Thorpe (1986) é a linha pedagógica na qual as aulas de iniciação desportiva estavam tradicionalmente pautadas, ou seja, aulas que se estruturavam a partir de atividades analíticas, desvinculadas do contexto do jogo e que visavam o ensino de habilidades técnicas. O pressuposto teórico que orienta o modelo tecnicista é o de que, uma vez aprendidos os gestos técnicos, o aluno está apto para jogar o jogo formal. Em outras palavras, o jogo é dividido em elementos técnicos que são ensinados isoladamente. A partir disso, a expectativa é a de que o aluno saiba aplicar esses elementos no jogo de maneira eficiente.

No que diz respeito ao ensino da tática em primeiro lugar e segundo Garganta (1998), uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem as estruturas do jogo de uma determinada modalidade, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade. Dessa forma, as estruturas semelhantes parecem favorecer a assimilação de princípios comuns e a prática transferível. Outra vantagem, segundo Graça e Mesquita (2002), é que situações de aprendizagem estruturadas poderiam facilitar o desenvolvimento dos alunos com baixo nível de desempenho, através da implementação dos jogos reduzidos. Durante a implantação dos jogos reduzidos, segundo Oliveira e Graça (1998), os professores devem preocupar-se em manter os objetivos do jogo e os elementos estruturais essenciais do jogo formal.

Uma das críticas a esta abordagem, segundo Greco (2001), é que o aluno entende mais sobre o jogo, porém não se pode afirmar que consiga executar aquilo que entende.

11.4 Estudos realizados sobre o Modelo *TGfU*

Turner, A. (1992) realizou um estudo, com 16 aulas de 45 minutos dedicadas ao ensino do hóquei em campo a alunos do 6º e 7º anos, onde conseguiu evidenciar vantagens estatisticamente significativas no progresso do grupo *TGfU* em relação ao grupo da abordagem técnica no conhecimento declarativo do jogo, no controlo da posse de bola e na tomada de decisão. Os grupos não se distinguiram no conhecimento processual e na execução das habilidades no jogo. Numa réplica deste estudo, com 15 aulas de 45 minutos também dedicadas ao ensino do hóquei em campo a alunos do 6º e 7º anos, Turner e Martinek corroboraram parcialmente os resultados anteriores: o grupo *TGfU* obteve resultados significativamente superiores nas variáveis: tomada de decisão relativa ao passe, controlo da bola e execução do passe durante o jogo. Nas restantes medidas reportadas ao jogo, o grupo *TGfU* apresenta um perfil de evolução mais favorável, mas aquém dos limiares de significância estatística. Já o inverso

acontece com os testes técnicos, especialmente no que respeita à velocidade de execução.

O exemplo talvez mais consistente neste tipo de estudo foi realizado por uma equipa de investigadores do qual resultou a publicação de um número monográfico no *Journal of Teaching in Physical Education*, tendo contemplado duas experiências de ensino do badminton a alunos de 9º ano de escolaridade, a primeira com uma duração de 3 semanas (15 sessões de 45 minutos) e a segunda com uma duração de 6 semanas (30 sessões de 45 minutos).

O desenho de investigação constou de grupos experimentais (abordagem táctica – sem ensino explícito da técnica; abordagem técnica – sem ensino explícito da táctica; e abordagem combinada) e um grupo de controlo. Em ambos os estudos, todos os grupos experimentais evoluíram significativamente relativamente ao grupo de controlo. Assim como evoluíram significativamente, no segundo estudo, da avaliação intermédia (final da 3ª semana) para a avaliação final. No estudo de 3 semanas não se registaram diferenças entre os grupos no respeitante às medidas relacionadas com o jogo. O grupo da abordagem combinada obteve resultados mais fracos nos testes técnicos do serviço e do drop, em comparação com os outros grupos. No estudo de 6 semanas, o grupo da abordagem combinada teve uma evolução mais difícil que os outros grupos. Na avaliação no final da terceira semana, apresentava um atraso significativo nas decisões de jogo e na execução das habilidades. No final das seis semanas, recuperou e não se distinguia significativamente dos outros grupos, à exceção do teste técnico do clear.

As razões para esta dificuldade podem ter a ver com o facto de o desenho da instrução para este grupo ser mais segmentado, com mais tarefas e com menos tempo por tarefa; pode também ter gerado a dispersão da atenção dos alunos por diferentes aspetos da performance com possibilidades de induzir interferência no foco atencional.

O facto de o grupo da abordagem táctica não se distinguir do grupo da abordagem técnica sem ter recebido instrução técnica explícita e vice-versa indica que os alunos foram capazes de aprender esses aspetos implicitamente. Porventura, o badminton é um jogo cujas tácticas iniciais são simples e evidentes e há uma forte relação entre a táctica e a técnica neste jogo. Por outro lado, as situações de resolução de problemas de jogo colocadas pela abordagem táctica podem ter criado as condições

para os alunos aplicarem padrões de movimento reportados às diferentes técnicas do badminton.

A dicotomia entre as abordagens táticas e abordagens técnicas obrigava a introduzir um artificialismo nos estudos que fazia com que nos processos de instrução se evitasse explicitar elementos da abordagem contrária.

Os estudos mais recentes em vez de comparar a superioridade de uns modelos sobre os outros, têm procurado apreciar em maior detalhe o funcionamento dos modelos e reportar os efeitos induzidos por eles e os obstáculos que se levantam à aprendizagem.

O modelo *TGfU* também é bastante falado no que diz respeito aos níveis motivacionais que proporciona aos alunos. Tjedersma, B., Rink, J. e Graham, K. (1996), compararam a resposta afectiva de alunos que participaram em unidades de ensino do badminton de 6 semanas (abordagem técnica vs. abordagem tática). A experiência foi avaliada como muito positiva por todos os grupos, que não se distinguiram entre si. Wallhead, TL. e Deglau, D. (2004), investigaram o efeito do *TGfU* na motivação de 248 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos (prazer, percepção de esforço, competência percebida e percepção do envolvimento na aprendizagem). Os resultados revelaram que o modelo proporcionou uma experiência positiva, não ameaçadora para aceitar desafios, gratificante pela aquisição de competência tática e intrinsecamente motivante pelo prazer proporcionado pelas atividades de jogo.

Outros estudos foram realizados tendo em conta a aplicação do modelo *TGfU*. Brooker, R., Kirk, D., e Braiuka, S. (2000), realizaram um estudo de caso relativo à implementação de uma experiência de ensino do basquetebol num contexto natural com alunos do 8º ano de escolaridade, tendo como protagonista uma professora sem experiência anterior de ensino do modelo.

Os autores constaram a dificuldade inerente à mudança conceptual sobre o ensino dos jogos, quando se tem confiança e competência noutra forma de abordagens e sinalizaram os esforços necessários para ultrapassar os constrangimentos contextuais, como a configuração dos espaços e equipamentos para a aula, as práticas institucionalizadas da educação física na escola, o apoio e colaboração do grupo de educação física. Graça, A. e Mesquita, I. (2003), estudaram as concepções de ensino

dos jogos desportivos reconhecidas por professores de educação física envolvidos num programa de formação contínua orientado para uma abordagem inspirada no *TGfU*. Os autores constataram a existência de concepções distintas para o ensino dos jogos, desde uma mais tradicionalista de ensino das técnicas isoladas e prática da versão completa do jogo, outra similar à progressão desenvolvimentista das fases de desenvolvimento de jogo de Rink, J. (1993) e finalmente uma terceira mais aproximada do modelo *TGfU*, com valorização dos jogos modificados e da precedência dos problemas de jogo, da consciência tática e tomada de decisão sobre a execução motora, sem deixar de valorizar a contextualização da resposta motora e de colocar no horizonte do ensino o desenvolvimento da capacidade de jogo.

11.5 Aplicação do Modelo *TGfU* na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia

Ao longo do ano letivo foram retiradas ilações da experiência vivida e foram surgindo dúvidas e questões acerca da aplicação do modelo *TGfU*. Para obter mais informações sobre a utilização deste modelo na EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia optei por perceber se professores com mais anos de serviço aplicavam este modelo.

Foi aplicado um questionário aos professores de EF para perceber se estes aplicavam o modelo *TGfU* nas suas aulas, especialmente na abordagem dos JDC. Primeiramente tiveram que preencher o questionário com algumas informações pessoais e de caracterização do(as) intervenientes, tais como: sexo; vínculo profissional; anos de serviço; anos de serviço na escola Alice Gouveia; em que ciclo já lecionou e em que ciclo leciona atualmente.

As respostas foram as seguintes:

Tabela 1. Caracterização dos intervenientes no questionário.

Sexo	Feminino	4
	Masculino	3
Vínculo Profissional	Quadro	7
	Contratado	0
Anos de Serviço	<5	0
	6-10	0
	11-20	4
	>20	3
Anos de Serviço na Alice Gouveia	<5	1
	6-10	2
	11-20	2
	>20	2

O grupo Disciplinar de EF da Alice Gouveia é constituído por 8 docentes, 7 dos quais responderam ao questionário aplicado. Na Tabela 1 é possível constatar que 4 dos 7 docentes são do sexo feminino e todos os professores são do quadro. No que diz respeito aos anos de serviço, 4 dos docentes estão entre os 6 e os 10 anos de serviço e os restantes 4 têm mais de 20 anos. Relativamente aos anos de serviço na Escola Alice Gouveia, 1 docente está há menos de 5 anos na escola, 2 estão na escola entre 6 e 10 anos, outros 2 estão entre 11 e 20 anos e por fim mais 2 docentes têm mais de 20 anos de serviço na escola.

Na tabela em baixo apresentada, será apresentada a estatística descritiva em relação à caracterização dos intervenientes no questionário.

Tabela 2. Estatística Descritiva das variáveis sexo, vínculo profissional, anos de serviço e anos de serviço na Escola Alice Gouveia

		Sexo	Vínculo.prof	Anos.Serviço	Anos.Ser.AG
N	Valid	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0
Mode		2	1	3	2/3/4

Na tabela 2 podemos constatar que a moda para a variável sexo é 2, o que indica que os intervenientes são na sua maioria do sexo feminino. Na variável vínculo profissional a moda é 1, referindo que a totalidade dos docentes, neste caso, é do quadro. A moda para a variável anos de serviço é 3, que refere que a maioria dos docentes tem entre 11 e 20 anos de serviço. Por fim, na variável anos de serviço na Escola Alice Gouveia a moda é 2,3 e 4, pelo que surgem com a mesma frequência as hipóteses entre 6-10 anos de serviço, 11-20 anos e >20 anos.

Posteriormente, os docentes responderam às questões relacionadas com a aplicação do Modelo TGfU. As questões foram as seguintes: Alguma vez aplicou o Modelo *TGfU*? Se respondeu sim, em que ciclo(s)? Em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o Modelo *TGfU*? Quais foram as dificuldades sentidas?

. **Tabela 3.** Aplicação do Modelo TGfU por parte dos intervenientes no questionário.

Alguma vez aplicou o Modelo TGfU?	Sim	5
	Não	2
Se respondeu sim, a que ciclo(s)?	1º	0
	2º	2
	3º	5
	Secundário	3
Em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o Modelo TGfU?	1º	0
	2º	2
	3º	4
	Secundário	1
Quais foram as dificuldades sentidas?	Falta de tempo para lecionar as matérias	3
	Baixa coordenação motora dos alunos	1
	Baixa compreensão dos JDC	4
	Falta de conhecimento sobre como aplicar o modelo TGfU	1
	Outro	0

Na questão, Alguma vez aplicou o Modelo *TGfU*? 5 docentes responderam sim e 2 responderam não. Na pergunta seguinte, Se respondeu sim, a que ciclo(s)? 0 docentes responderam 1ºciclo, 2 responderam 2º ciclo, 5 responderam 3º ciclo e 3 responderam secundário.

Ao serem questionados em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o Modelo *TGfU*? 0 docentes responderam 1ºciclo, 2 responderam 2º ciclo, 4 responderam 3º ciclo e 1 responderam secundário.

Por fim os docentes responderam à questão, Quais foram as dificuldades sentidas? Neste caso as repostas foram as seguintes: 3 docentes referiram ser falta de tempo para lecionar as matérias, apenas 1 professor referiram a baixa coordenação motora dos alunos, 4 docentes apontaram a baixa compreensão dos JDC e apenas 1 docente referiu a falta de conhecimento sobre como aplicar o modelo *TGfU*. Nenhum dos professores apontou outras dificuldades para além das que foram indicadas no questionário.

Tabela 4. Estatística Descritiva das variáveis alguma vez aplicou o modelo *TGfU*; se sim, em que ciclo(s); em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o modelo *TGfU* e quais foram as dificuldades sentidas.

		Alg.apli.TGfU	Se.Sim.Ciclo	Ciclo.mais.difi	Quais.Dificul
N	Valid	7	5	5	5
	Missing	0	2	2	2
Mode		1	6	3	7

Na tabela 4 podemos constatar que a moda para a variável alguma vez aplicou o modelo *TGfU* é 1, o que indica que os intervenientes na sua maioria responderam sim. Na variável se sim em que ciclo a moda é 6, referindo que a resposta mais frequente foi 3º ciclo e secundário. Na variável anterior, dois dos docentes responderam não, pelo que as questões que se seguiram só foram respondidas por cinco dos docentes. A moda para a variável em que ciclo sentiu mais dificuldade em aplicar o Modelo *TGfU* é 3, que refere que a maioria dos docentes sentiu mais dificuldades no 3º ciclo. Por fim, na variável quais foram as dificuldades sentidas a moda é 7, que indica que a maior parte dos docentes refere como falta de tempo e baixa compreensão dos JDC por parte dos alunos como sendo as dificuldades mais evidentes na aplicação do Modelo *TGfU*.

11.6 Discussão dos Resultados

Depois de apresentarmos os resultados obtidos com o questionário, retiramos as principais conclusões e discutimos os resultados obtidos, tendo por base as questões ou objectivos da investigação e a revisão da literatura efectuada.

O aprofundamento deste tema teve como objetivo perceber se o Modelo *TGfU* era aplicado pelos dos docentes da EB 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia e que dificuldades tinham nessa aplicação. O facto de ter sentido algumas dificuldades na aplicação do mesmo, fez com que despontasse a curiosidade em saber mais sobre este tema.

Dentro dos docentes que responderam ao questionário, dois deles disseram que nunca aplicaram o Modelo *TGfU*, o que poderia levantar outras questões, como por exemplo, porque é que nunca adotaram este modelo?

Os docentes que já aplicaram o Modelo *TGfU* referiram os ciclos onde já o utilizaram e em qual sentiram mais dificuldades. Concluímos que foi no 3º ciclo onde revelaram mais dificuldades e estas deveram-se, segundo a maioria, à falta de tempo para lecionar as matérias e à baixa compreensão dos JDC.

Como refere Turner & Martinek (1999), o papel do professor na aplicação deste modelo reside em: a) o professor estabelece a forma de jogo; b) o professor observa o jogo ou a exercitação; c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções; d) o professor observa o jogo e intervém para ensinar; e) o professor intervém para melhorar as habilidades.

Nesta perspetiva, é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas (Graça & Mesquita, 2007).

Segundo os autores referidos, podemos dizer que uma das dificuldades apontadas pelos docentes, a baixa compreensão dos JDC por parte dos alunos, não deveria ser um entrave para a aplicação do *TGfU* pois cabe ao professor transmitir conhecimento sobre o jogo.

No que diz respeito ao ensino da tática em primeiro lugar e segundo Garganta (1998), uma das vantagens dessa abordagem é que, quando se conhecem as

estruturas do jogo de uma determinada modalidade, a aprendizagem poderá ser facilitada quando o aluno desejar aprender outra modalidade.

O *TGfU* não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas do mesmo (Graça & Mesquita, 2007).

Graça, A. e Mesquita, I. (2003), estudaram as concepções de ensino dos jogos desportivos reconhecidas por professores de educação física envolvidos num programa de formação contínua orientado para uma abordagem inspirada no *TGfU*. Os autores constataram a existência de concepções distintas para o ensino dos jogos, desde uma mais tradicionalista de ensino das técnicas isoladas e prática da versão completa do jogo, outra similar à progressão desenvolvimentista das fases de desenvolvimento de jogo de Rink, J. (1993) e finalmente uma terceira mais aproximada do modelo *TGfU*, com valorização dos jogos modificados e da precedência dos problemas de jogo, da consciência tática e tomada de decisão sobre a execução motora, sem deixar de valorizar a contextualização da resposta motora e de colocar no horizonte do ensino o desenvolvimento da capacidade de jogo.

11.7 Conclusão

O *TGfU* não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Após um ano letivo de experiência e observação percebi que ao lecionar os JDC a alunos do 7º ano não poderia fazê-lo pela ordem que o Modelo *TGfU* apresenta. Mesmo que os alunos percebessem as regras, a compreensão tática e a tomada de decisão estava na maior parte das vezes condicionada à execução dos gestos técnicos essenciais para o seu sucesso no jogo.

Através dos questionários entregues aos docentes não foi possível corroborar o meu pensamento acerca da aplicação deste modelo mas foi possível perceber que os docentes não sabem de que forma o devem aplicar para tirar o melhor partido possível em virtude da aprendizagem dos alunos.

Visto que no 3º período na Escola Alice Gouveia apenas introduzimos duas modalidades novas (Atletismo e Badminton), ficamos com tempo disponível para relembrar os JDC lecionados ao longo dos 1º e 2º períodos. Foi bastante notória a evolução dos alunos no que diz respeito à compreensão do jogo após ter ensinado a técnica, pelo que percebi que o facto de conseguirem realizar os gestos técnicos fundamentais de cada modalidade, ajudou-os a perceber o jogo e as semelhanças existentes entre eles, fazendo um *transfer* entre modalidades.

Acredito que o ideal é ensinar a técnica aliada à tática, ou seja, em cada aula ter as duas componentes. De qualquer forma sou da opinião que os alunos necessitam de conseguir executar os gestos técnicos básicos que lhes permitam decidir em situação de jogo e realizar o que pretendem.

Um dos professores disse não ter conhecimento suficiente sobre o Modelo TGfU para poder aplicá-lo, como tal, para que a aplicação do Modelo *TGfU* tenha o efeito pretendido é também necessário preparar os professores para compreender a aplicação deste modelo tendo em conta as características e necessidades da sua turma. Dado que com a experiência os professores vão consolidando as suas concepções de ensino dos jogos e as competências para os ensinar, proceder a uma renovação das concepções e práticas de ensino requer condições de envolvimento e recursos favoráveis para assistir, dar apoio e confiança face à instabilidade natural e desconforto que decorre da falta de rotinas e competências específicas requisitadas pelo novo modelo.

Metzler, MW. (2005) adverte-nos para que os desenhos e ferramentas de investigação sejam congruentes com o nível de complexidade implicado no estudo dos modelos, pelo que as ferramentas e desenhos de investigação utilizados para o estudo de métodos, estilos e estratégias de ensino não cumprem os requisitos para estudar uma realidade de complexidade superior. Para o autor, não faz mais sentido comparar modelos que à partida se distinguem pelo tipo de resultados de aprendizagem que perseguem, de processos que promovem e de domínios que enfatizam. Será bem mais produtivo estudar a aplicabilidade do modelo e as necessidades de afinamento do modelo em função dos professores, do seu conhecimento e da sua experiência, em função dos alunos, das suas características, em função da matéria e dos materiais de

ensino e aprendizagem, do modo como o conteúdo, as atividades e tarefas podem ser estruturados. Há que ter em conta e estudar em simultâneo as interações entre a arquitetura do modelo, o conteúdo, o contexto e os resultados.

Penso que o aprofundamento deste tema foi bastante importante para perceber o porquê do Modelo TGfU não ter a aplicação que seria esperada, mas fica ainda a questão: Existe uma idade ou um padrão motor ideal para aplicar o Modelo *TGfU*.

CAPÍTULO XII - CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Após esta etapa fundamental que foi a realização do Estágio Pedagógico, estou em condições de expressar aquilo que foi um ano letivo de muito trabalho e de referir as minhas expectativas futuras.

Parti para o estágio com muitas expectativas, curiosidade, ansiedade mas acima de tudo com vontade de trabalhar, aprender e crescer. Ao longo do ano procurei dar sempre o melhor de mim e explorar ao máximo as minhas capacidades de modo a realizar as atividades propostas com qualidade e sucesso, mas antes de mais, trabalhando em virtude da aprendizagem dos alunos.

Foram feitos muitos sacrifícios, mas chegado o fim desta etapa, fica a convicção e que valeu a pena a experiência, não só por tudo o que aprendi e evolui enquanto docente de EF, mas também pelas relações que se criaram e que foram de extrema importância em todo este processo.

As expectativas para um futuro próximo não se avizinham fáceis, mas sim complicadas. De qualquer forma, tenho plena consciência de que é fundamental não desistir e continuar em busca de experiência e conhecimento. Pretendo desempenhar o meu papel enquanto docente de EF com profissionalismo e humildade, procurando alcançar os meus objetivos pessoais e profissionais, mas tendo como principal objetivo a aprendizagem e evolução dos alunos enquanto discentes e cidadãos.

O presente relatório verificou-se um instrumento fundamental que permitiu refletir sobre um ano letivo rico em tomadas de decisão, de muito trabalho individual e em grupo e acima de tudo de muita aprendizagem. Foi feita uma reflexão cuidada sobre cada parâmetro e etapa que fez parte do estágio, desde o planeamento, à conceção e à realização.

O relatório apresenta todo o trabalho realizado ao longo do ano, escolhas efetuadas, dificuldades sentidas, aprendizagens adquiridas e questões que ficaram por responder. É o espelho da evolução e de um ano de muito trabalho e dedicação.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003), 2ª edição revisita e aumentada). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em Educação Física. Coleção Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física. 3ª Edição. Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2000). *Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting*. *European Physical Education Review* 6:7-25
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in the secondary school*. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University Of Technology, p.7-10, 05.
- Butler, J. (1997). *How would Socrates teach games? A constructivist approach*. *JOPERD*, 68(9): 42-47.
- Cardinet, J. (1983) *Os instrumentos de avaliação para cada função*, Neuchâtel, Institut Romand pesquisa e documentação educacional.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. In *Boletim SPEF*, nº11. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Costa, Carreiro et. al. (1996) *Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação, Prática, Ciências da Educação*, Edições FMH.

Costa, L.C. & Nascimento J.V. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 15(2), 49-56.

Davids, K., Araújo, D., & Shuttleworth, R. (2004). Applications of dynamical systems theory to football. In T. Reilly, J. Cabri & D. Araújo (Eds.), *Science and football V* (pp. 556-569). London: Routledge.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação sumativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.

Ferreira, V.L.C. (1984). Prática da educação física no primeiro grau: *modelo de reprodução ou perspectiva de transformação*. São Paulo: Ibrasa.

Filin, V. P. (1996). *Desporto juvenil: teoria e metodologia*. Londrina: CID.

Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.

Gama Filho, J. G. (2001). *Metodologia do Treinamento técnico tático no futebol*. In: Garcia, E. S.; Lemos, K. L. M. (Org.). *Temas atuais VI em Educação Física e esportes*. Belo Horizonte: Health, p. 86-106.

Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UC.

Garganta, J. (1998) Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. *O Ensino dos jogos desportivos*. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 11-25.

Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques & A. C. Amândio (Eds.), *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 281-308). Barueri: Manole.

Gaspar, P. (2008). *Indisciplina escolar na actualidade*. SBS – livraria internacional.

Gomez, M., Mir, V. e Serrats, M. (1993). Como criar uma boa relação pedagógica. Coleção Práticas Pedagógicas. 1ª edição, Edições Asa.

Graça, A., Oliveira, J. (1998). *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Rainho & Neves, p. 27-34.

Graça, A. S.; Mesquita, I. R. (2002) A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

Graça A, Mesquita I. (2003). *Physical Education teachers' conceptions about teaching TGfU in portuguese schools*. In: Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R (eds) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*. National Association for Sport and Physical Education, Reston; VA, p 87-97

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Greco, P. J. (2001). *Métodos de ensino-aprendizagem treinamento nos jogos esportivos coletivos*. In: GARCIA, E. S. ; LEMOS, K. L. M. (Org.). *Temas atuais VI em Educação Física e esportes*. Belo Horizonte: Health, p. 48-72.

Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hopper, T., & Bell, R. (2001). *Games classification system: Teaching strategic understanding and tactical awareness*. CAHPERD, 66(4): 14-19.

Matias, C. J., & Greco, P. J. (2010). Cognição & ação nos jogos esportivos colectivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.

Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

Metzler, MW. (2005). *Implications of models-based instruction for research on teaching : a focus on Teaching Games for Understanding*. In: Griffin LL, Butler J (eds) *Teaching*

Games for Understanding : theory, research, and practice. Human Kinetics, Champaign, IL, p 183-197

McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise. *Quest*, 46(2), 223-240.

Nóvoa, A. (1997). Os professores e sua formação. Dom Quixote. Lisboa

Oliveira, J.; Graça, A. (1998) *O ensino do Basquetebol.* In: Graça, A.; Oliveira, J. *O ensino dos jogos desportivos.* Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 61-94.

Oliveira, P. (2003). Estudo comparativo de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física em dois contextos escolares diferenciados. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Edições FMH. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Faculdade da Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Poolton, J. M., Masters, W. S. R., & Maxwell, P. J. (2005). The relationship between initial errorless learning conditions and subsequent performance. *Human Movement Science*, 24(3), 362-278.

Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa. Texto Editora. Pp.75-92

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning.* St. Louis: Mosby

Rosado, A. (1990). A indisciplina nas classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, vol.7, nº38, Julho-Agosto.

Silva, A., Araújo C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores.* V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife.

- Silva, E.; Fachada, M.; Nobre, P. (2012). Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2012-2013. Universidade de Coimbra – FCDEF. Pp. 17
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE, Barcelona.
- Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, Revista Horizonte, Vol. VIII, p.46;
- Tjeerdsma, B., Rink, J. & Graham, K. (1996). *Students Perceptions; Values; and Beliefs to; During; and After Badminton Instruction*. *Journal of Teaching in Physical Education* 15:464-476
- Turner, A., Martinek, T. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (Technique approach and game centered (tactical focus approach). *International journal of physical education* (Schorndorf, FRG) 29(4), 4th Quarter 1992, 15 31 Refs:35
- Turner, A., & Martinek, T. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 286-296.
- Wallhead, TL., Deglau, D. (2004). Effect of a Tactical Games Approach on Student Motivation in Physical Education. In: *2004 AAHPERD National Convention and Exposition*. New Orleans, LA
- Weineck, J. (1999). *Treinamento ideal: instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil*. São Paulo: Manole,
- Vila, J. V. S. – 1988 – *La Crisis de la Función Docente*, Valencia, Promolibro.

Legislação:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil de Desempenho Docente

Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro (Artigo 24º)

Outros documentos:

Programa de Educação Física (reajustamento). Ensino Básico, 3º Ciclo. Novembro 2001.

Guia de Estágio 2010/2011, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

ANEXOS

(Anexo I) – Critérios de Avaliação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

• **ATITUDES – 30%**

- Cumprimento das normas das aulas de Educação Física (15%):
 - Equipamento específico/higiene pessoal;
 - Pontualidade/assiduidade;
 - Segurança.
- Participação/comportamento (15%):
 - Comportamento sócio/desportivo (respeito pelos colegas e professor);
 - Cooperação (colocação e arrumação do material, contribuir para o sucesso individual e de grupo);
 - Participação (empenho, cumprimento de tarefas e autonomia).

• **HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO GÍMNICO-DESPORTIVO – 70 %**

- Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício critério e em situação de jogo, nas matérias leccionadas ao longo do ano lectivo;
- Grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos.

Nota:

- Os alunos portadores de atestado médico de longa duração serão alvo de avaliação específica. Cabe ao professor definir os procedimentos de avaliação, considerados mais convenientes.

AVALIAÇÃO GLOBAL

Nível do 1º Período: $\frac{7 \times \text{"Saber Fazer"} + 3 \times \text{"Saber Estar"}}{10}$

Nível do 2º Período: $\frac{(7 \times \text{"Saber Fazer"} + 3 \times \text{"Saber Estar"} + \text{Clas. 1º Per.})}{10}$: 2

Nível do 3º Período: $\frac{(7 \times \text{"Saber Fazer"} + 3 \times \text{"Saber Estar"} + \text{Clas. 1º Per.} + \text{Clas. 2º Per.})}{10}$: 3

Clas. 2º P = $\frac{7 \times \text{"Saber Fazer"} + 3 \times \text{"Saber Estar"}}{10}$

Anexo II – Avaliação Diagnóstica

Unidade Didática: Atletismo		ANO: 7º TURMA: B			AULA Nº 67	DATA: 04/04/2013
Determinantes Técnicas		Salto em Altura	Salto em Comprimento	Corrida de Obstáculos	Nível	Componentes Críticas
Nº	Nomes					
1					I	Salto em Altura (tesoura)
2					I	<u>Corrida de aproximação:</u>
3					I	- Ritmo crescente de aceleração até a chamada;
4					I	- Tronco na vertical nas três últimas passadas.
6					I	<u>Chamada de impulsão:</u>
7					I	- Encadear a corrida com a chamada;
8					I	- Chamada com o pé mais afastado da fasquia ;
9					I	- Subir rapidamente a coxa e o membro inferior livre.
10					I	<u>Fase aérea, transposição da fasquia:</u>
11					I	- Definir a fase de voo ultrapassando a fasquia.
12					E	Salto em comprimento
13					I	<u>Corrida de balanço:</u>
14					I	- Aceleração progressiva;
15					I	- Apoios ativos sobre o terço anterior dos pés;
16					I	<u>Chamada:</u>
17					I	- Penúltima passada curta e passada final mais longa;
18					I	- Elevação da coxa da perna livre até à horizontal após a chamada;
19					I	- Projeção da bacia em frente;
20					I	<u>Suspensão:</u>
21					I	- Elevação do MI livre e fecho do ângulo tronco/pernas;
22					I	<u>Queda:</u>
23					I	- Flexão dos MI;
24					I	- Puxar os braços e tronco para a frente.
25					I	Corrida de obstáculos
26					I	<u>Chamada:</u>
					I	-Para a frente, projetando a bacia no sentido da corrida;
					I	<u>Transposição:</u>
					I	Perna de ataque: fletir a perna para a frente e para cima, estendendo-a.
					I	-Perna de impulsão: recuperação rápida, passando por uma posição lateral ao corpo, com o calcanhar muito próximo da nádega.
					I	-Tronco bem adiantado e sobre a perna de ataque.
						<u>Receção:</u>
						-Perna de Ataque: deve ser rápida e ativa, pelo terço anterior do pé com extensão total;
					I	-Perna de impulsão: procura rápida do solo à frente do apoio e no eixo da corrida.

