

Ricardo Jorge Gonçalves Oliveira

Nº2011124619

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA Nº2 DE S. SILVESTRE JUNTO DA TURMA DO 8º B NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

**O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA MOTORA SEGUNDO
DIFERENTES MODELOS DE ENSINO.**

Dissertação de mestrado apresentada
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 pela
FCDEF da Universidade de Coimbra.

Orientador: Professor Doutor Vasco Vaz

COIMBRA

2013

Oliveira, R. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica nº 2 de S. Silvestre junto da Turma do 8ºB no Ano Letivo de 2012/2013 – O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos em Educação Física: a Motivação dos Alunos para a Prática Motora segundo diferentes Modelos de Ensino*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Ricardo Jorge Gonçalves Oliveira, aluno nº 2011124619 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s) do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Aos meus pais, irmão, e amigos pela
motivação, força, incentivo, e disponibilidade
no que diz respeito às minhas metas
pessoais e profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor e Orientador Vasco Vaz, por toda a ajuda e orientação dadas ao longo destes dois semestres, e pela disponibilidade demonstrada, não só para comigo, mas para com todo o núcleo de estágio. Ao Professor e Orientador Jacinto Silva, que nos tutelou ao longo do estágio pedagógico, e nos conseguiu transmitir conhecimento, sabedoria, e a sua experiência, que nos foram, efetivamente, importantes para a nossa aprendizagem e para a nossa função enquanto agentes de ensino. Aos colegas do Núcleo de Estágio, João Craveiro e Mariana Pinto, pela amizade demonstrada até à presente data, e por todo o apoio, interajuda, cooperação, e companheirismo concedidos ao longo destes 9 meses de trabalho. Duas pessoas que guardarei, com carinho, para a vida. Aos meus pais e irmão, por me permitirem a perseguição das minhas metas pessoais, profissionais, e académicas, e por darem o máximo deles, para que eu tivesse condições para dar o meu máximo também. Não poderiam ter sido melhores. Aos meus melhores amigos Rui Simões, Luís Santos, e Bruno Pereira por me estenderem a mão nos momentos mais cruciais da minha vida e porque, a cada dia que passa, me promovem a motivação necessária para continuar o meu rumo. À minha namorada, e amiga, Diana por estar sempre a meu lado, em cada passo dado, em cada caminho trilhado. Aos Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, do Instituto Politécnico de Coimbra, e aos Professores da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, pelo saber transmitido ao longo da minha formação no ensino superior. Aos alunos da turma do 8º B, que em todos os momentos foram excecionais, e promoveram, a cada dia, um gosto ainda maior para lecionar Educação Física. Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus, por me ouvir e ajudar nos momentos de maior aperto. A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso, pessoal e profissionalmente, e que me apoiaram neste percurso bonito, mas também difícil, da Educação Física.

“A vida é, normalmente, comparada a uma maratona, mas acho que é mais como um sprint: longos períodos de trabalho árduo, pontuados por breves momentos em que temos a oportunidade de dar o nosso melhor.”

MICHAEL JOHNSON

RESUMO

O Relatório de Estágio, documento referente ao 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, servirá para fazer uma análise e reflexão ao Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, no ano letivo de 2012 / 2013. Este documento conterà uma caracterização e descrição do estágio pedagógico por mim realizado, abordando, de forma específica e particular, cada componente do mesmo, destacando assim a prática pedagógica exercida ao longo do ano letivo; uma abordagem ao planeamento, à realização, à avaliação, e à componente ética e profissional das atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico; uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica efetuada; uma abordagem às questões dilemáticas no que diz respeito ao planeamento e à avaliação; um aprofundamento do tema/problema; e, por fim, uma reflexão conclusiva acerca do estágio pedagógico. No que diz respeito ao aprofundamento do meu tema/problema, este está associado ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, nomeadamente na motivação para a prática dos alunos, segundo diferentes modelos de ensino. Pretende-se, com esta problemática, aferir em que tarefas os alunos se sentem mais motivados para a prática dos Jogos Desportivos Coletivos, e quais gostariam de praticar nas aulas de Educação Física.

Este relatório de estágio pretende salientar o desenvolvimento e progressão das minhas competências enquanto agente de ensino ao longo do estágio pedagógico, fazendo, assim, uma retrospeção sobre tudo o que foi feito.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Ensino Aprendizagem. Motivação. Tarefas. Modelos de Ensino. Jogos Desportivos Coletivos.

ABSTRACT

The Internship Report, document produced for the 2nd year of the Master in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra, will serve to make an analysis and reflection to the Internship realized in Basic School of S. Silvestre, in the school year of 2012/2013. This document contains a characterization and description of the teaching practice conducted by myself, speaking, in a specific and particular way, each component of it, emphasizing the pedagogical practice exercised throughout the school year; an approach to the planning, execution, evaluation, and professional and ethical components of the activities during the internship; a reflexive analysis about the pedagogical practice produced; an approach to the dilemmatic issues concerning the planning and evaluation; an examine to the case study; and, finally, a conclusive reflection about the teaching practice. Concerning to the study case, is associated to the Teaching of Teams Sports Games in Physical Education, specifically in Students Motivation to Motor Practice according to different Teaching Models. It is intended with this examination assess in which tasks students feel more motivate to the practice of Team Sports Games, and what tasks they prefer to practice in Physical Education classes.

This internship report aims to highlight the development and progression of my skills as a teacher throughout the teaching practice, making a retrospection about everything that was done.

Keywords: *Physical Education. Internship. Teaching-learning process. Motivation. Tasks. Teaching Models. Team Sports Games.*

RÉSUMÉ

Le rapport de stage, document pour la 2ème année du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique, Université de Coimbra donne une analyse et une réflexion à la formation des enseignants qui s'est tenue à l'école de base n ° 2 S. Silvestre, pour l'année scolaire 2012/2013. Ce document contient une caractérisation et la description de la pratique de l'enseignement, spécifiquement et particulièrement, chaque composante de celui-ci, mettant ainsi en évidence la pratique pédagogique exercé tout au long de l'année scolaire; une approche de la planification, l'exécution, l'évaluation, et la composante éthique et les activités professionnelles tout au long de la pratique de l'enseignement; une analyse réflexive sur la pratique pédagogique effectué; une approche des questions dilemmes en ce qui concerne la planification et l'évaluation; une question / problème plus profond, et enfin une réflexion décisive sur l'enseignement pratique. En ce qui concerne l'approfondissement de mon thème / problème, elle est associée à l'enseignement Jeux sport collectif, en particulier dans la motivation des élèves à la pratique, en fonction de différents modèles d'enseignement. Il est prévu à ce problème, l'arpentage tâches dans lesquelles les élèves se sentent plus motivés à pratiquer les Jeux sport collectif, et qu'ils aimeraient pratiquer dans les classes d'éducation physique.

Ce rapport de stage a pour but de mettre en évidence le développement et la progression de mes compétences en tant qu'agent de l'apprentissage sur la pratique de l'enseignement, rendant ainsi un rétrospection sur tout ce qui a été fait.

Mots-clés: éducation physique. La formation des enseignants. Enseigner et apprendre. Motivation. Tâches. Jeux de sport collectif.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
2.1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico.....	17
2.2. Caraterização da realidade escolar.....	18
3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	19
3.1. Planeamento.....	20
3.1.1. Plano Anual.....	21
3.1.2. Unidades Didáticas.....	23
3.1.3. Planos de Aula.....	24
3.2. Realização.....	25
3.2.1. Instrução.....	27
3.2.2. Gestão Pedagógica.....	28
3.2.3. Clima.....	30
3.2.4. Disciplina.....	31
3.2.5. Estilos de Ensino.....	32
3.2.6. Funções Didáticas.....	33
3.3. Avaliação.....	33
3.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	35
3.3.2. Avaliação Formativa.....	36
3.3.3. Avaliação Sumativa.....	37
3.4. Componente Ético Profissional.....	39
3.5. Justificação das opções tomadas.....	40
4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	44
4.1. Ensino Aprendizagem.....	44
4.2. Dificuldades sentidas e necessidades de formação.....	48
4.3. Ética Profissional.....	50
4.3.1. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade.....	50
4.3.2. Importância do trabalho Individual e Coletivo.....	50
5. QUESTÕES DILEMÁTICAS	51
6. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	53

6.1. Impacto do Estágio Pedagógico no contexto escolar.....	53
6.2. Prática pedagógica supervisionada.....	55
6.3. Experiência pessoal e profissional.....	56
7. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	58
7.1. Introdução.....	58
7.2. Revisão da Literatura.....	58
7.3. Objetivos de Estudo.....	63
7.4. Hipóteses de Pesquisa.....	63
7.5. Metodologia.....	64
7.5.1. Amostra.....	64
7.5.2. Tarefas.....	64
7.5.3. Variáveis.....	66
7.5.4. Instrumentos.....	67
7.5.5. Procedimentos.....	67
7.5.6. Procedimentos Estatísticos.....	68
7.5.7. Apresentação e Discussão de Resultados.....	68
7.6. Principais Conclusões.....	74
8. CONCLUSÃO.....	75
9. REFERÊNCIAS.....	76
10. ANEXOS.....	82
Anexo 1 – Estrutura do Plano de Aula.....	82
Anexo 2 – Relatório de Aula para Alunos.....	83
Anexo 3 – Questionário de Caracterização de Turma.....	84
Anexo 4 – Relação de Presenças.....	85
Anexo 5 – Matérias Nucleares.....	85
Anexo 6 – Ficha de Observação de Aula.....	86
Anexo 7 – Contagem de Blocos de Matérias.....	87
Anexo 8 – Calendarização Anual.....	88
Anexo 9 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica.....	89
Anexo 10 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Formal.....	90
Anexo 11 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa.....	91
Anexo 12 – Questionário aplicado no âmbito do Tema/Problema.....	92
Anexo 13 – Média do Grau de Motivação nas Tarefas e Modalidades.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide hierárquica de Necessidades de Maslow (1991).....	59
Figura 2 – Disposição das tarefas fechadas / analíticas.....	65
Figura 3 – Disposição das tarefas semifechadas.....	65
Figura 4 – Tarefa aberta / ecológica em Basquetebol.....	66
Figura 5 – Tarefas aberta / ecológica em Futsal e Andebol.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Hipóteses de Pesquisa.....	64
Tabela 2 – Caraterização da Amostra.....	64
Tabela 3 – Definição e Caraterização das variáveis de pesquisa.....	66
Tabela 4 – Diferenças estat. significativas do grau de motivação com a modalidade e tarefa.....	68
Tabela 5 – Diferenças estat. significativas do grau de motivação entre tarefas.....	69
Tabela 6 – Dif. estat. significativas do grau de motivação com o tipo de tarefa em cada modalidade...	71
Tabela 7 – Diferenças estat. significativas do grau de motivação consoante o tipo de modalidade.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Pref. sobre as tarefas de todas as modalidades, e das tarefas para prática em EF.... 73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
EP	Estágio Pedagógico;
PNEF	Programa Nacional de Educação Física;
EF	Educação Física;
POF	Professor Orientador de Faculdade;
POE	Professor Orientador de Escola;
UC	Unidade Curricular
UD	Unidade Didática;
AD	Avaliação Diagnóstica;
AF	Avaliação Formativa;
AS	Avaliação Sumativa;
NEE	Necessidades Educativas Especiais;
JDC	Jogos Desportivos Coletivos;

1. INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Pedagógico (EP), inserido no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e tem como objetivos primários estabelecer uma descrição acerca da prática pedagógica efetuada no estágio, assim como uma análise reflexiva e específica acerca de todos os itens abordados no Estágio Pedagógico.

Relativamente ao EP, este foi realizado na Escola Básica nº 2 de São Silvestre – Coimbra, no ano letivo 2012/2013, tendo, assim, início em Setembro de 2012 e Junho de 2013, e foi realizado em conjunto com 2 colegas – o João Craveiro e a Mariana Pinto. A turma a mim destinada foi o 8º B, sendo esta constituída por 18 alunos – 6 do sexo masculino, e 12 do sexo feminino.

O EP foi o momento de passagem dos conhecimentos teóricos para a vertente prática, ou seja, a aplicação dos conhecimentos obtidos em toda a nossa formação académica no ensino superior em situações reais de ensino, com vista à progressão e graduação do aluno enquanto agente de ensino. É um período contínuo, árduo, mas acima de tudo glorioso, pois é o culminar de diversos anos de estudo e trabalho.

Com isto, pretendo produzir um relatório que aborde todas as questões concernentes ao EP, elucidando o leitor acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo destes 9 meses.

Para além dos assuntos acima abordados, irei fazer o aprofundamento do meu tema/problema, que se baseia na Motivação nos Jogos Desportivos Coletivos, mais particularmente na verificação da motivação dos alunos no Futsal, no Andebol, e no Basquetebol, utilizando diferentes modelos de ensino. O Professor, enquanto agente motivador e mobilizador da aprendizagem, deverá ter em conta as situações de aprendizagem em que os alunos se sentem mais motivados para a prática da sessão de aula, tendo sempre em consideração se essas mesmas situações de aprendizagem podem levar à aquisição, assimilação, e desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras, e sociais do aluno. Assim, pretendo, a partir dos resultados obtidos, conferir quais as tarefas mais motivantes para a prática dos alunos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico

A Educação Física “significa a apropriação pelos alunos quer das atividades desportivas, quer das capacidades físicas e psicológicas, das competências, dos conhecimentos e dos valores solicitados e desenvolvidos pela participação naquelas mesmas atividades” (Bento, 1989).

Neste ciclo de estudos, o ano de maior expectativa é o ano relativo ao EP, o ano em que colocamos em prática tudo aquilo que foi aprendido ao longo da nossa formação no ensino superior; o ano em que passamos para o contexto real o processo de ensino aprendizagem; o ano em que nos pomos à prova, e desenvolvemos as nossas competências e habilidades enquanto profissionais ligados à área de ensino, e assimilamos toda a experiência e conhecimento provenientes do orientador de estágio e dos colegas estagiários.

Previamente ao início do EP, encarei a minha integração no mesmo com bastante entusiasmo, pois iria fugir um pouco à rotina do 1º ano de mestrado, e iríamos ter um ano meramente prático, com exceção às avaliações, aos relatórios, às observações, e ao planeamento inerentes ao longo do EP. Reconheci, acima de tudo, que seria um ano em que poderia aprender bastante junto dos meus colegas estagiários e dos professores orientadores, pelo que poderia assimilar todo o conhecimento deles proveniente e, mais importante ainda, poderia promover uma aplicação prática dos meus conhecimentos para o campo de trabalho.

Iniciei o EP com um misto de alegria e nervosismo. Alegria porque, após tantos anos de formação, iria colocar em prática, numa situação real, os meus conhecimentos, mas algum nervosismo pois estava expectante quanto aos 9 meses de trabalho que me esperavam. Ao longo da minha formação no ensino superior, sempre trabalhei com crianças, mas agora tudo seria diferente, pois seria um ano em que estaria sob avaliação, tanto do meu orientador de faculdade – Professor Vasco Vaz, como, sobretudo, do meu orientador de escola – Professor Jacinto Silva, sendo assim uma situação completamente nova para mim. O que me deixou, também, algo expectante no início do EP foi o facto de não conhecer relativamente bem os meus colegas estagiários, o que me deixou algo apreensivo, tendo em conta

que, para que o EP corresse da melhor forma, naturalmente era necessária uma boa ligação entre os elementos do núcleo de estágio.

No que diz respeito aos Professores Orientadores, senti alguma inquietação pois, tendo em conta que não tinha recebido, até à altura, informações acerca das pessoas em causa, imaginava como seria trabalhar com as mesmas, e como elas iriam interagir comigo ao longo do ano letivo.

Posso referir que havia, de certa forma, alguma ansiedade também, quanto à turma que ser-me-ia destinada. O meu maior receio era receber uma turma com comportamento inapropriado, que não me permitisse a lecionação devida dos conteúdos a abordar para o ano de escolaridade em causa, e que as minhas estratégias de ensino não fossem bem introduzidas junto dos elementos da turma. Algo que também me deixou com alguma ânsia, foi o facto de não conhecer a escola, nem a sua comunidade escolar, assim como as instalações desportivas que a escola continha.

Posto isto, houve diversas emoções / sentimentos que se associam à minha integração no EP, mas acima de tudo imperaram sentimentos de realização e gáudio, pois seria o começo de uma nova etapa – etapa esta que seria a última preparação para o futuro enquanto professor de Educação Física.

2.2. Caraterização da realidade escolar

Quanto ao horário letivo da escola, todos os dias, de segunda a sexta-feira, o período de aulas tem início às 8h30 e término às 17h00, com exceção à 4ª Feira e à 6ª Feira, em que os alunos não têm aulas no período da tarde. Para o almoço há uma pausa entre as 12h45m/13h30m e as 14h30m, sendo que neste último horário é iniciado o período de aulas da tarde.

Já no que diz respeito à caraterização da comunidade educativa, a escola conta com 51 professores, sendo que 8 deles são relativos ao Ensino Especial. Quanto ao corpo não docente, a escola conta com 22 assistentes operacionais, e 6 assistentes técnicos. Particularmente, no grupo disciplinar de Educação Física, podemos contar com 3 professores, sendo um deles o nosso orientador de estágio. Relativamente aos alunos, estes têm idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, e a escola totaliza 241 alunos, divididos por 13 turmas.

Quanto à turma do 8º B – turma que me foi destinada para a realização do EP – esta era constituída por 19 alunos (12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), no entanto um dos alunos não se encontrava a realizar a disciplina de Educação Física, pois encontrava-se associado a um Currículo Específico Individual, tendo obtido nova positiva à disciplina em causa no ano transato.

Abordando agora os espaços desportivos, como espaço interior para a prática de Educação Física, a escola dispõe de um pavilhão multiusos, sendo que nesse espaço podemos contar com duas balizas fixas e duas tabelas fixas de basquetebol (ajustáveis), e dois bancos suecos. Dentro do pavilhão, a escola tem ainda uma sala de ginástica apetrechada com diverso material - plintos de madeira e de esponja, colchões de solo, colchões de rolo, boque, minitrampolins, *reuther*, entre outros.

Ainda dentro do pavilhão, estão ainda dois balneários destinados aos alunos, uma sala destinada ao grupo disciplinar de Educação Física, com casa de banho e duche e a arrecadação, para todo o material desportivo existente na escola. A escola conta ainda com alguns espaços exteriores, nomeadamente com uma pista de atletismo com 40 metros, um campo de futebol com duas balizas fixas, dois campos de basquetebol, com quatro tabelas fixas, duas caixas de areia, e um espaço bastante vasto mesmo em frente ao pavilhão desportivo. De salientar que nos campos de basquetebol existem também delimitações apropriadas para a prática de ténis e voleibol.

3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Segundo Oliveira (2006), o professor é o responsável pelo que se passa na aula, pois especifica e operacionaliza os objetivos, programa as atividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adoção das disposições materiais para a prática, conduz a ação na aula, define e realiza a avaliação dos alunos.

Seguindo as linhas do que está prescrito no Programa Nacional de Educação, o Professor deve ser capaz de adaptar as várias exigências e os vários conteúdos programáticos ao contexto real em que se insere, procurando formular objetivos, e a conquista dos mesmos e, numa fase posterior, sendo esta de bastante importância, a avaliação de todo o processo de ensino aprendizagem que está a ser desenvolvido junto dos alunos.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, estas baseiam-se no planeamento – numa fase prévia ao EP – nomeadamente na produção do Plano Anual, das Unidades Didáticas e das Sessões de Aula; na Realização da prática de ensino, abordando as quatro dimensões do processo de ensino aprendizagem; e a avaliação de todo o processo ensino aprendizagem.

3.1. Planeamento

Segundo Bento (2003) “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, iminentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.”

Bento (1998) define planeamento como “uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como os respetivos programas”.

Planear consiste na seleção e ordenamento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em consideração as condições locais (pessoas, espaços e materiais) e temporais (número de horas) (Bento, 1987).

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 objetivos a que se propõe (Sousa, 1991).

O planeamento efetuado ao longo do EP é o pensamento antes da ação. É poder refletir sobre todo o processo inerente ao ensino e à aprendizagem e, partindo desse conhecimento, fazer um estabelecimento de objetivos que, por entre várias adaptações tendo em conta as exigências encontradas, o agente de ensino se propõe a atingir.

Quanto ao planeamento efetuado no decorrer do Estágio, os principais a destacar remetem para o Plano Anual, documento este produzido antes de serem iniciadas as sessões de aula; as Unidades Didáticas, documentos orientadores para as várias modalidades a abordar ao longo do ano letivo; e o Plano de Aula, documento que serve de guia para toda a sessão de aula a lecionar por parte do professor estagiário.

3.1.1. Plano Anual

De acordo com Bento (1998), a elaboração do Plano Anual constitui a primeira fase do planeamento do ensino.

O plano anual de turma é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003).

Segundo Quina (2009), a conceção do Plano Anual implica a realização sequencial de:

- Análise das modalidades ou dos blocos programáticos do ano em questão para tomar decisões acerca do melhor modo de tratamento dos blocos de cada matéria;
- Distribuição das unidades de ensino pelos períodos do respetivo ano letivo;
- Definição dos “momentos altos” no que diz respeito às atividades anuais da escola, como o corta-mato, visitas de estudo, desporto escolar, entre outros;
- Enumeração dos recursos necessários;
- Definição geral dos momentos e modalidades de avaliação.

O Plano Anual é, como o nome indica, um plano de atuação elaborado tendo em conta as regras programáticas, as decisões, ajustamentos, e adaptações realizadas ao próprio, pelo departamento de Educação Física da respetiva escola. É um documento global que pretende operacionalizar as indicações que constam no PNEF, num contexto escolar singular. Tem como por objetivo acompanhar, ser um guia, uma orientação para cada agente de ensino, pois é a preparação antes da execução, em que se sucede uma reflexão acerca da estruturação de ensino que deve ser feita ao longo do ano letivo.

De acordo com Bento (1998), o plano anual deve ser um documento possível e realista, didaticamente exato e preciso, de modo a que oriente para o fundamental do processo de ensino aprendizagem.

Esta planificação anual é produzida antes do início do ano letivo, e é feita em conjunto com os colegas estagiários, assim como individualmente. Neste caso específico, o plano anual foi sempre produzido com a consonância do nosso professor orientador de escola.

Inicialmente foi feita uma pesquisa sobre a origem história da escola, e do local onde se encontrava; posteriormente, foi feita uma caracterização do meio e da comunidade escolar, assim como do seu funcionamento.

De seguida, foi feita a definição, divisão, e distribuição das matérias para cada ano de escolaridade para o ano letivo em causa, sendo que o grupo de EF tem um documento próprio associado às matérias nucleares destinadas a cada ano.

Depois, foram estabelecidas, junto do professor orientador de escola, o plano de atividades a organizar ao longo do ano letivo 2012/2013 pelo grupo disciplinar de Educação Física, assim como ficaram logo definidas as duas atividades inseridas na UC de Projeto e Parcerias Educativas.

Numa última fase, foram abordados os tipos de avaliação existentes, assim como um levantamento dos objetivos gerais e específicos relativos a cada modalidade a abordar ao longo do ano letivo, com base no PNEF, assim como tendo em consideração o ano de escolaridade em causa.

Falando de forma mais particular, no que diz respeito à minha turma, fiz a sua caracterização a partir do preenchimento de um questionário, sendo este entregue no primeiro dia de aulas de EF. Foi importante para conhecer um pouco mais de cada aluno, e poder ter uma perceção mais cuidadosa acerca de cada um deles.

No que diz respeito à divisão das matérias nucleares, como referi anteriormente o grupo disciplinar de EF já possuía um documento que distribuía as matérias para cada ano de escolaridade, no entanto na minha turma específica, o 8º B, houve 1 alteração, pelo que, ao invés de lecionar a matéria de Ginástica de Aparelhos no 2º Período, foi-me permitido pelo Professor Orientador de Escola lecionar Aeróbica.

Ainda sobre a divisão das matérias, ficou estipulado que no 1º Período seriam lecionadas 3 matérias, pelo que as modalidades abordadas foram Basquetebol, Atletismo – Lançamento do Peso e Corrida de Resistência, e Ginástica de Solo; no 2º Período foram lecionadas 3 matérias, igualmente, pelo que estas foram Futsal, Aeróbica e Atletismo – Corrida de Estafetas; e no 3º Período foram lecionadas somente duas matérias – Andebol e Badmínton. A divisão das matérias pelas aulas previstas foi feita de forma equitativa, no entanto procurei destinar as aulas de 90 minutos para as modalidades coletivas.

Já sobre a Avaliação, ficou desde início estabelecida a percentagem dirigida a cada componente de avaliação, pelo que, tal como sucedera com a divisão das

matérias nucleares, eu e os meus colegas estagiários baseámo-nos num documento produzido anteriormente pelo grupo disciplinar de Educação Física.

3.1.2. Unidades Didáticas

Uma Unidade Didática (UD) representa uma matéria que irá ser abordada ao longo do ano letivo, e que já foi apresentada no Plano Anual.

Segundo Bento (2003), a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Para Quina (2009), existem princípios orientadores da planificação das unidades de ensino. Estes são:

- Princípio da repetição;
- Princípio da abordagem centrada na matéria;
- Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas;
- Princípio da especificidade;
- Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade;

Ainda para Quina (2009), as principais tarefas que o professor tem de realizar para planificar as unidades de ensino são:

- 1) Definir, se ainda o não fez, o âmbito ou o tema da unidade;
- 2) Definir ou reformular/atualizar os objetivos de aprendizagem a perseguir e os conteúdos a trabalhar durante a unidade.;
- 3) Definir o número de aulas da unidade;
- 4) Definir o modelo de ensino a seguir;
- 5) Definir a função didática de cada aula;
- 6) Definir a estrutura organizativa geral da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas de organização).;
- 7) Fazer o levantamento dos espaços e dos materiais necessários para a realização das aulas;

- 8) Distribuir os objetivos e os conteúdos pelas aulas;
- 9) Construir, em coerência com o modelo de ensino a seguir;
- 10) Os objetivos a perseguir e o tipo de exercícios a realizar, um programa pormenorizado de avaliação.

Foi com base nestes princípios enunciados por Quina (2009) que iniciei a minha produção das UD's de ensino para cada matéria a ser abordada no ano letivo, seguindo, naturalmente, os conteúdos programáticos do PNEF.

No caso específico da minha turma, inicialmente foi feita uma reunião com o POE, de modo a saber como proceder na produção da UD para cada matéria.

Posteriormente, e após a realização da Avaliação Diagnóstica, defini os objetivos gerais e específicos para cada domínio, tendo como base o PNEF, assim como os conteúdos a abordar ao longo da lecionação da matéria. De seguida, foi produzida a extensão e sequência de conteúdos, tendo em conta a distribuição dos blocos relativa a cada modalidade. Foi, depois, construída uma série de progressões pedagógicas, com o objetivo de serem aplicadas nas aulas. Optei por construir poucos exercícios, de modo a que os alunos pudessem repetir e, conseqüentemente, assimilar as ações a serem executadas, assim como optei por fazer progressões nos exercícios, de aula para aula, até chegar a um objetivo final. Por exemplo, no Basquetebol, inicialmente optei por trabalhar o 1 x 0, depois o 1 x 1, de seguida o 2 x 1, e assim sucessivamente, até chegar à situação formal / aproximada do jogo. No que diz respeito à avaliação psicomotora, esta foi executada a partir da definição dos elementos a avaliar, assim como dos critérios de avaliação. Em todos os domínios, os alunos eram avaliados de 1 a 5 – Mau a Muito Bom –, sendo que, para ser feita a avaliação, foi construído um instrumento de avaliação, que servia para registar o desempenho dos alunos na respetiva matéria. Já quanto às Estratégias a aplicar em cada matéria, defini um conjunto de estratégias gerais e específicas, de modo a que o meu desempenho nas aulas fosse mais eficaz, e as sessões de aulas se tornassem mais produtivas.

3.1.3. Planos de Aula

Segundo Bento (2003), “existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal.”

Ainda sobre o mesmo autor, refira-se Bento (1987), “a aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino”.

Segundo Quina (2009), “existem vários modelos sobre a forma de estruturar a aula de Educação Física. O mais comum é o tripartido”. Quina (2009) diz ainda que “o modelo tripartido considera a aula composta por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia, e parte final.

De acordo com Aranha (2004), a constituição dos planos de aulas deve incluir a Escola de lecionação, Professor responsável, Data e Hora da aula, Ano e Turma a que a aula vai ser lecionada, Nº de aula a que corresponde e respetiva UD, Instalação onde a aula vai ocorrer, Objetivos Específicos que se pretendem atingir, Função Didática, Conteúdos a lecionar, Objetivos Operacionais, e por fim Material necessário.

Especificamente, o meu plano de aula seguiu a base enunciada por Aranha (2004), sendo que acrescentei alguns itens, nomeadamente Observações, item este concernente à justificação do professor estagiário tendo em conta a estruturação e organização do plano e dos conteúdos da aula; e um espaço para o posterior relatório da sessão de aula, este produzido após a prática da respetiva aula.

Obviamente que o Plano de Aula é apenas um guia que orienta o professor para a prática da sessão de aula por parte dos alunos, pelo que este pode sofrer alterações / ajustamentos no decorrer da aula.

O Plano de Aula produzido por parte do Professor Estagiário era construído, no máximo, até dois dias antes à realização da sessão de aula, e enviado para o POE para ser emitido um parecer do mesmo. Caso o plano de aula fosse alvo de alterações por parte do professor estagiário, este deveria proceder às alterações solicitadas, e era enviado um novo plano de aula para o POE. No final da sessão prática de aula, era realizada uma reunião com o POE, e com os colegas estagiários, com propostas de melhoria a serem aplicadas no plano de aula.

3.2. Realização

Posteriormente à fase de planeamento, o professor depara-se com a realização das tarefas de ensino, tarefas estas que integram o cerne do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Bento (1987), os resultados obtidos pelos alunos dependem progressivamente dos acontecimentos que sucedem nas aulas, daquilo que nelas fizeram o professor, e os alunos.

O Professor, é assim, responsável pela aprendizagem dos alunos, e deve encontrar as melhores e mais eficazes estratégias que potenciem a boa condução da aula e essa mesma aprendizagem.

Para a promoção da aprendizagem, estão inerentes várias técnicas pedagógicas. De acordo com Siedentop (1983), as dimensões de intervenção pedagógica correspondem a um agrupamento e a uma arrumação de destrezas técnicas de ensino num sistema de classificação destinado a estudá-las analiticamente, sem contudo se perder a visão global da competência para ensinar. O mesmo autor, menciona-se Siedentop (1983), evidencia quatro dimensões de intervenção pedagógica, sendo elas:

- Dimensão Instrução;
- Dimensão Gestão;
- Dimensão Disciplina;
- Dimensão Clima.

Cada uma destas dimensões acima mencionadas é responsável pelo bom funcionamento da aula, sendo que, para cada aula lecionada por mim, estipulei uma série de estratégias para que a minha intervenção pedagógica fosse bem conseguida, e conseguisse adquirir uma progressão de competências, ao nível do ensino e dos princípios didático-metodológicos.

Ao longo do EP, na reuniões do POE com o núcleo de estágio, e no final de cada sessão prática de aula, era debatida a forma como a sessão de aula foi lecionada, em que, entre outros pontos importantes, eram abordadas as estratégias de ensino que foram aplicadas durante a aula. Estas estratégias foram mais enfatizadas no início do ano letivo.

Através da observação de aulas aos meus colegas estagiários e ao POE, é possível melhorar as suas competências e, por diversas vezes, o POE, no final da sua sessão de aula, dirigia-se a nós no sentido de explicar certas estratégias que tinha aplicado no decorrer da aula, de modo a perceber-nos o que poderia ser melhorado na nossa atuação enquanto agentes de ensino.

São estas técnicas de intervenção pedagógica associadas a cada dimensão de intervenção pedagógica que nos permite ter uma maior competências para ensinar, e sermos melhores profissionais da área de Educação Física.

3.2.1. Instrução

Num aspeto geral, a Instrução está associada a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, nomeadamente a preleção, o questionamento, a demonstração e o *Feedback*.

Segundo Quina (2009), “a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porque fazer””.

Ainda sobre o mesmo autor, refira-se Quina (2009), o professor de educação física visa simultaneamente três coisas, sendo elas fornecer informações sobre “o que e o como fazer”; justificar/fundamentar a prática pedagógica; e manter elevados os níveis de motivação dos alunos.

No início da aula, o Professor deve apresentar as várias tarefas da aula, explicando de forma clara e concisa os objetivos da mesma.

Segundo Siedentop (1998), os alunos devem compreender as tarefas no seu conjunto, assim como os critérios particulares nos quais eles devem estar centrados durante a prática da aula. Para o mesmo autor, refira-se Siedentop (1998), antes de ser iniciada a prática, é importante verificar se a mensagem foi compreendida pelos alunos de forma correta.

Posteriormente, sucede-se a prática dos alunos dentro das tarefas existentes, onde se deve privilegiar a repetição das ações / gestos, assim como a correção dos erros.

Durante a sessão de aula, são vários os momentos em que o professor pode e deve intervir/interagir com os alunos, e promover a instrução necessária para a melhoria das capacidades dos mesmos. De acordo com Quina (2009), o professor pode instruir os seus alunos quando realiza a introdução da aula; quando apresenta os exercícios de aprendizagem aos alunos; quando fornece *feedback* aos alunos, quando estes se encontram em prática; e quando faz o balanço final da aula no que diz respeito à forma como os alunos realizaram a mesma.

Para promoção da Instrução, há que ser dado bastante relevo ao *Feedback* e ao Questionamento. Não basta dar Instrução sobre as tarefas a desempenhar aos alunos, e colocar os mesmos em prática sem abordar e questionar os erros cometidos por eles.

O *Feedback* é, de uma forma geral, a reação do professor à execução motora dos alunos. De acordo com Piéron (1988), o *Feedback* é toda a informação fornecida ao aluno com o objetivo de o ajudar a repetir os comportamentos motores corretos, e a eliminar os incorretos.

A título pessoal, posso declarar que adotei várias técnicas de intervenção pedagógicas associadas à Instrução, com o objetivo de fazer passar aos alunos a mensagem sobre o que era pretendido em sessão de aula. Estas foram:

- Minimizar o tempo de Instrução, e maximizar o tempo de empenhamento motor;
- Fornecimento de *Feedback*, e de Ciclos de *Feedback* – nomeadamente com a utilização de *Feedback* Positivo → *Feedback* Descritivo ou Interrogativo → *Feedback* Positivo.
- Aperfeiçoar o *Feedback* Pedagógico;
- Promoção de interações positivas juntos dos alunos;
- Apoiar a prática dos alunos nas diversas tarefas;
- Utilizar os alunos como agentes de ensino em modalidades, ou gestos, que eu não conseguia ensinar;
- Utilizar o questionamento, principalmente na parte inicial e final da aula, como método de ensino, de modo a que os alunos pudessem refletir sobre os conteúdos abordados, a partir de questões recordatórias e divergentes;
- Utilizar termos que os alunos pudessem perceber;
- Utilizar, por diversas vezes, a demonstração, de modo a assimilarem o que era pretendido pelo exercício;

3.2.2. Gestão Pedagógica

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 das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e um uso eficaz do tempo de aula.

Uma aula deverá ser bem planeada, e deve estar coerente, evitando tempos sem empenhamento motor, assim como episódios longos de transição entre as várias tarefas. Como tal, são aplicadas diversas técnicas / estratégias, que permitem ao professor promover um processo de ensino aprendizagem mais eficaz, e com os alunos motivados e satisfeitos no decorrer da sessão de aula.

Para Piéron (1992), existe um vasto conjunto de procedimentos que se devem ter em conta nesta dimensão, tais como: Promover a automatização dos alunos nas rotinas organizativas da aula; procurar formas eficazes e rápidas de formação dos grupos de trabalho; ser preciso, rápido e eficiente na colocação e distribuição do material; programar o tempo para cada atividade; Reduzir ao necessário o número e a duração dos episódios de organização aplicando os seguintes procedimentos; adotar um posicionamento adequado durante os episódios de organização.

Ora, tendo em conta o que acima foi descrito, tentei basear-me nessas sugestões e colocar em prática das minhas aulas. Assim, nas minhas sessões de aula, as técnicas de intervenção pedagógica que utilizei para esta dimensão foram:

- Entrada rápida dos alunos no espaço de aula, e colocação em meia-lua à frente do Professor Estagiário;
- Criação de rotinas a serem aplicadas durante todas as aulas;
- Ter o material disposto pelo espaço de aula aquando ao início da sessão de aula;
- Motivar os alunos para a prática da aula;
- Fazer com que os alunos estejam sempre atentos às instruções e demonstrações, fosse do Professor Estagiário, como do aluno;
- Organização dos alunos feita rapidamente, e de forma ordenada;
- Previsão de possíveis comportamentos de desvio;
- Interação com comentários positivos para com os alunos, e ignorar os comportamentos de desvio;
- Transição rápida entre as tarefas;
- Trabalhar com estações, de modo a que o empenhamento motor fosse o máximo possível;

- Arrumação do material efetuada pelos alunos;
- Prévia formação de grupos.
- Verificação das presenças - somente no início do ano letivo, quando ainda não conhecia os alunos da turma.

3.2.3. Clima de Aula

Esta dimensão engloba aspetos de intervenção pedagógica associados às interações pessoais, às relações humanas, e ao ambiente presente na sessão de aula, nomeadamente entre Professor e Aluno; Aluno e Professor; e Aluno e Aluno.

O ambiente na sessão de aula é um dos aspetos mais importantes para o bom funcionamento da mesma. É importante a existência de um clima positivo entre professor e alunos, assim como haver motivação para a prática da aula por parte destes últimos.

Um aluno motivado é essencial para a prática da aula, e por isso torna-se bastante importante o papel do professor enquanto impulsionador de um clima agradável no que diz respeito à sessão de aula. Um aluno motivado vai desempenhar a tarefa com mais empenho e mais aplicação, e a aula em si torna-se bastante mais motivante para o próprio professor.

É necessário, também, que o professor controle os comportamentos inapropriados, para que a aula não seja prejudicada, assim como os alunos presentes na mesma. De acordo com Siedentop (1983), mais que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamento adequado e prevenir os distúrbios.

Foram várias as estratégias que procurei aplicar ao longo das aulas, sendo que estas basearam-se em:

- Demonstrar entusiasmo para com os alunos;
- Assumir uma postura motivadora durante a sessão de aula;
- Demonstrar dinamismo e entusiasmo nas várias tarefas da aula;
- Controlar as emoções;
- Ser exigente para com os alunos, procurando obter o máximo deles;
- Promover a inclusão e a integração dos alunos nas atividades propostas; assim como na turma;

- Interagir positivamente com os alunos;
- Ser justo para com os alunos, individualizando comentários ou ações particularmente com cada aluno;
- Saber ouvir os alunos;
- Assumir um compromisso de respeito, amizade, e interajuda entre todos os elementos da turma, e o professor;

3.2.4. Disciplina

Esta dimensão está associada ao modo como o Professor conduz a aula, e como a mesma se desenrola no seu controlo. É uma dimensão inteiramente inerente à dimensão Clima, sendo também afetada pelas dimensões Gestão e Instrução.

Citando Piéron (1992), os comportamentos dos alunos nas aulas podem integrar-se em duas categorias: comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados.

Ainda sobre o mesmo autor, refira-se Piéron (1992), os comportamentos apropriados são os comportamentos relacionados com a realização das tarefas prescritas pelo professor, e são comportamentos que levam à concretização dos objetivos da sessão de aula. Os comportamentos inapropriados são os comportamentos que estão relacionados com a violação das regras de funcionamento da aula. Dentro desta categoria, existem comportamentos de dois tipos, sendo eles os comportamentos “fora da tarefa” e comportamentos de “desvio”. Piéron (1992) refere que os comportamentos “fora da tarefa” são todos os comportamentos associados à falta de participação nas tarefas propostas pelo professor, sendo que os comportamentos de “desvio” são comportamentos que provoquem a interrupção da tarefa, ou mesmo problemas de ordem disciplinar.

Particularmente, adotei algumas estratégias que promoveram a disciplina no decorrer da sessão de aula, sendo elas:

- Ignorar os comportamentos fora da tarefa;
- Maximizar o tempo de empenhamento motor;
- Repreender ou punir o aluno, na devida altura;
- Ser equitativo quanto aos castigos aplicados;
- Ser coerente e justo quanto aos castigos a aplicar;

- Estabelecer regras de comportamento a cumprir;
- Criação de um clima positivo.

3.2.5. Estilos de Ensino

Torna-se importante dominar os vários estilos de ensino existente, pois é necessário adaptar o ensino a diferentes estilos de aprendizagem, e de modo a potenciar níveis de aprendizagem mais complexos. O domínio dos vários estilos de ensino torna-se um requisito imprescindível e extremamente importante para o profissional de Educação.

De acordo com Mosston e Ashworth (1994), existem diversas questões que devemos refletir para a utilização dos estilos de ensino nas diversas tarefas de aprendizagem: o que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais os objetivos da aula? Qual será a sequência da aula? Como vou organizar os materiais? Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um *feedback* apropriado? Como sei que os alunos atingiram os objetivos? Atingiram todos ou somente alguns? São estas premissas que nos deverão fazer refletir quais os estilos de ensino mais apropriados, tendo em conta as tarefas a realizar.

De acordo com os mesmos autores, refira-se Mosston e Ashworth (1994), existem 10 estilos de ensino, cada um passível de ser aplicado, e aplicável tendo em conta as diversas tarefas da aula. Esses estilos de ensino são o estilo por comando; por tarefa; por avaliação recíproca; por autoavaliação; estilo inclusivo; descoberta guiada; divergente; programa individual; o estilo de iniciativa do aluno; o estilo de autoensino.

A nível pessoal, inicialmente, procurei utilizar os Estilos de Ensino por Comando e por Tarefa, de modo a ter eu o controlo sobre as tarefas, ganhando assim confiança para uma fase mais posterior do EP.

Numa fase seguinte, procurei dar também oportunidade ao aluno de ter mais preponderância nas tarefas aplicadas, e passei a utilizar, também o estilo por Descoberta Divergente, para fazer com que o aluno pudesse descobrir a resposta para os problemas apresentados, guiado pelas orientações dadas pelo professor.

Os estilos de ensino utilizados nas aulas dependiam também do tipo de matéria que era abordado.

3.2.6. Funções Didáticas

As funções didáticas são fases ou etapas que são realizadas em cada matéria, com o objetivo de concretizar os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. São um conjunto de tarefas relacionadas com a função do agente de ensino no âmbito da prática pedagógica.

Existem 4 funções didáticas específicas associadas à Intervenção Pedagógicas, sendo elas: Introdução – em que se promove o início da transmissão de determinadas matérias ou conteúdos, e os alunos se preparam e orientam para os seus objetivos; Exercitação – em que há a prática de determinada matéria ou conteúdo já abordado anteriormente, começando a existir um aprofundamento desses mesmos conteúdos; Consolidação – o aluno tenta assimilar os conteúdos já abordados, repetindo, sistematizando, e exercitando determinadas tarefas; Avaliação – onde há controlo, análise, e avaliação do processo de ensino aprendizagem e do produto/resultado dos alunos.

As Funções Didáticas foram especificadas no plano anual, nomeadamente na extensão e sequência dos conteúdos relativos a cada matéria. No que diz respeito à funções didáticas associadas a cada matéria que lecionei, a 2ª aula serviu para fazer a introdução de novos conteúdos, já que a 1ª aula foi alvo de avaliação diagnóstica. Posteriormente, promovi a exercitação dos conteúdos nas aulas seguintes, sendo que a penúltima aula deu lugar à consolidação dos conteúdos, e a última aula serviu para promover a avaliação sumativa de todos os conteúdos abordados.

3.3. Avaliação

Perrenoud (1999) aborda a avaliação como sendo uma forma de “privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autónomo para outro”.

Para Piletti (1987), avaliar “é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo.”

A avaliação é um ato de grande complexidade, e não resume-se apenas a simples realização de testes/exames ou a atribuição de notas.

Para Costa (1992), de um modo geral a avaliação é um processo composto por três fases:

1. Definição do que se vai avaliar e por que se vai avaliar;
2. Estabelecimento dos parâmetros da avaliação;
3. Estabelecimento de critérios de atribuição do valor avaliativo.

Cardinet (1983) apresenta também três funções da avaliação: a regulação dos processos de ensino/aprendizagem, que se destina à própria ação didática; a certificação, com o objetivo de um reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências; a seleção em que se procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. Embora os dados recolhidos no âmbito destas três funções não sejam necessariamente diferentes, os que as diferencia é o modo como se analisam esses dados que sustentam diferentes tipos de decisões em articulação com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001).

Existem, assim, tipos de avaliação distintos, e efetuados em distintos momentos, como o objetivo de interpretar os conhecimentos do aluno. Bloom et al. (1983) apontam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A diagnóstica refere-se, segundo os autores, à identificação de capacidades e/ou ao *déficit* que o indivíduo apresenta no início do processo. Com relação à formativa, a pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno em face de uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar determinado objetivo. Por fim, a sumativa instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente se presta à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É sua função atribuir valores e/ou notas.

Para darmos importância ao porquê da Avaliação do desempenho, torna-se importante descodificarmos as finalidades concernentes à mesma. Quina (2009) identifica 5 finalidades quando se analisa / avalia: para diagnosticar; para prognosticar as possibilidades dos alunos; para motivar e incentivar os alunos; para conhecer os níveis de aprendizagem dos alunos; para classificar os alunos. São estas finalidades que permitem ao professor ter uma ótica de percepção sobre o porquê da avaliação.

Como é natural, ao longo do ano letivo, existiram diversos momentos de avaliação, associados a várias matérias, que iam sendo abordados nos três períodos escolares. Os momentos de avaliação foram previamente definidos, e estavam determinados no Plano Anual do ano letivo.

O meu maior receio, no início do ano letivo, era de não conseguir aferir realmente o desempenho dos alunos de forma correta, nomeadamente no que diz respeito à avaliação diagnóstica e, principalmente, à avaliação sumativa. No entanto, partindo de instrumentos de avaliação bem construídos, com todos os conteúdos alvo de avaliação, com a definição de objetivos e critérios de êxito inerentes a cada conteúdo a avaliar e, fundamentalmente, o conhecimento associado a cada matéria, permitiu-me cumprir essa função de forma mais coerente. Já nos aspetos que, inicialmente, me dificultaram a avaliação remetem para a deteção de erros por parte de modalidades que não dominava por completo, no entanto, com a procura de informação relativa às componentes críticas de cada gesto / ação, e a experiência ganha ao longo do estágio, permitiu-me melhorar e cumprir com maior distinção esta tarefa.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica (AD) pretende verificar o nível do aluno, face a aprendizagens já adquiridas de forma a preparar os novos conteúdos que lhe vão ser transmitidos.

A avaliação diagnóstica pretende aferir o desempenho do aluno quanto a novas aprendizagens que lhe são propostas, no sentido de detetar as dificuldades futuras e, até mesmo, de resolver questões atuais. A AD realiza-se em duas etapas, uma primeira no início do ano letivo (período de avaliação inicial) de forma a calendarizar e organizar as UD's de acordo com as necessidades dos alunos, e uma segunda no decorrer do ano letivo sempre que se iniciar uma nova UD.

No caso específico da Educação Física, Carvalho (1994) afirma que a avaliação diagnóstica deve ser realizada no início do ano letivo de forma a orientar o processo de ensino aprendizagem.

As linhas orientadoras da Escola Básica nº 2 de S. Silvestre vão ao encontro do acima mencionado por Carvalho (1994), sendo que todas as matérias a lecionar

ao longo do ano letivo são e foram alvo de AD logo no início do ano letivo, pelo que as primeiras aulas do 1º Período Escolar foram destinadas para esse efeito.

A AD foi o primeiro momento de avaliação que tive aliado a cada matéria e, em concordância com o POE, definimos que seriam utilizados 3 critérios de avaliação para determinação dos resultados dos alunos: NE – Não Executa; ED – Executa com Dificuldades; E – Executa.

Após o registo dos resultados dos alunos, e a partir dos critérios de avaliação definidos, verificávamos em que grupo de nível de ensino em que o aluno se situava – Introdutório, Elementar, e Avançado – de modo a que pudessemos integrar cada aluno na tarefa mais apropriada para si, e que respeitasse/impulsionasse o desenvolvimento da sua aprendizagem.

No que diz respeito às tarefas a aplicar na AD, o grupo disciplinar de educação física continha um documento orientador – denominado Protocolo de Avaliação Inicial – relativamente às mesmas, pelo que procurei segui-lo.

De uma maneira geral, todos os alunos tiveram um desempenho aceitável na AD, sendo que nenhum deles se situou, em nenhuma matéria, no nível introdutório, pelo que o nível mais “preenchido” era o nível elementar.

No final da AD de cada matéria, individualmente, foi construído um relatório, contendo as informações gerais e específicas acerca do tipo de avaliação em causa.

Cada grelha de AD foi construída por mim, e pelos colegas estagiários, sempre com o parecer do POE.

3.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação formativa (AF) pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar uma solução. Para este autor, a avaliação formativa e a diagnóstica são semelhantes porque deveria “ter lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no percurso do processo ensino aprendizagem”.

Para Carvalho (1994) a AF (inicial e durante o processo), define como “a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender”. Assim, a avaliação formativa divide-se em duas circunstâncias distintas, mas que se complementam. A primeira é que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno, professor, os colegas e dos feedbacks do seu desempenho na aula. A segunda é de

carácter formal e pontual, que se entende como o balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, e que comprova que a avaliação continua permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à sua orientação do seu trabalho.

No que diz respeito à minha turma, procurei que, todas as sessões de aula, tivessem um carácter avaliativo, indo ao encontro de algumas premissas enunciadas acima por Quina (2009). Era um modo de motivar os alunos a darem sempre o seu melhor em todas as aulas, não dedicando apenas o seu máximo nas aulas destinadas à avaliação sumativa.

Para promover esta AF, optei por construir uma grelha contendo os três domínios a avaliar – cognitivo, psicomotor, e socioafetivo – e fazer um relatório formal com uma abordagem a estes três domínios. Esta avaliação tinha um carácter formal, e era realizado a meio da lecionação da matéria em causa. Para além desta avaliação formativa formal, procurei avaliar os alunos de forma informal em todas as aulas lecionadas.

Quanto ao instrumento de avaliação, foi construído individualmente, e continha o total de alunos da turma, assim como as modalidades relativas a cada período escolar. Nesse documento, existia uma grelha de avaliação do domínio psicomotor, e outra grelha destinada à avaliação dos domínios cognitivo e socioafetivo. Em cada uma das duas grelhas havia a existência de 2 tabelas com aspetos positivos e aspetos a melhorar para o respetivo domínio.

3.3.3. Avaliação Sumativa

Finalmente, a Avaliação Sumativa (AS) pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

De acordo com Ribeiro (1999), a AS pretende avaliar o progresso realizado pelo aluno até ao 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.

A AS é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados. Normalmente refere-se a um resultado final. É usada para tomar decisões a respeito

do êxito, ou não, dos alunos. Existem várias formas de avaliação formal: através de uma prova ou trabalho final ou uma avaliação baseada em resultados obtidos ao longo do ano letivo, ou a junção das formas descritas anteriormente.

Para Quina (2009), as últimas aulas, no que diz respeito a cada ciclo de aprendizagem, devem destinar-se aos alunos, para reverem, aperfeiçoarem, e consolidarem as aprendizagens já efetuadas; e para o professor avaliar o nível de consecução dos objetivos previamente definidos.

Para que a AS seja bem conseguida, torna-se necessário que os conteúdos a avaliar estejam bem definidos, que os instrumentos de avaliação estejam bem construídos, que haja uma definição da escala de classificação, e seus critérios, entre outros.

No meu caso particular, os critérios de avaliação de EF já estavam definidos pelo grupo disciplinar de EF, sendo que o domínio psicomotor portava 65% da nota final da matéria; o domínio cognitivo 15%; e o domínio socioafetivo (atitudes e valores) 20%.

Para executar a Avaliação Sumativa, tendo em conta os vários domínios, utilizei vários instrumentos. Para determinar o desempenho dos alunos no domínio psicomotor, foi realizada, na última aula de cada modalidade, a AS, abordando os conteúdos lecionados nas aulas anteriores, sendo que os conteúdos foram elaborados e definidos tendo em conta os conteúdos programáticos do PNEF. Neste domínio, para os alunos com programa curricular diferente dos colegas, era produzida uma grelha de avaliação, com conteúdos mais simples para avaliação, assim como os critérios de êxito. Para a avaliação do domínio cognitivo, foram realizados testes de avaliação, normalmente executados no último dia de aulas do período escolar. O respetivo teste de avaliação continha as modalidades abordadas nesse período escolar, assim como os conteúdos lecionados em cada modalidade. Para a avaliação deste domínio era também promovido o questionamento junto dos alunos da turma, sendo que este era feito de forma equitativa, pelo que tentei que todos os alunos tivessem oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos em cada modalidade. Para avaliação do domínio relativo às atitudes e comportamentos, foi construída uma grelha destinada a avaliar a Assiduidade, Responsabilidade, Comportamento, Autonomia, e Empenho.

Para atribuição da classificação quanto ao desempenho dos alunos, e tendo em conta o preconizado pelo PNEF para o Ensino Básico (3º Ciclo), existiam 5 níveis – Mau, Insuficiente, Satisfaz, Satisfaz Bem, e Satisfaz Muito Bem.

No final da AS, foi produzido um relatório com informações gerais e específicas acerca dos conteúdos alvo de avaliação, verificando a condução do processo de ensino aprendizagem efetuado no decorrer da avaliação da modalidade.

3.4. Componente Ético Profissional

De acordo com o Guia de Estágio do presente ano letivo, “a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica, e tem uma importância fundamental 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.

Segundo Seça (2003), para os agentes de ensino “levar cada pessoa à descoberta do que em si é humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa”.

De acordo com Silva (2009) e Caetano (2009), “as dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional.

Para que haja uma efetivação desta componente, deve ser assumido um compromisso para com a profissão; para com os alunos; para com os colegas; para com professores; para com a direção da escola.

Na minha opinião pessoal, penso que assumi sempre uma atitude ativa de participação nas atividades da escola, nomeadamente nas que dizem respeito às do grupo disciplinar de Educação Física, oferecendo-me, inclusivamente, para participar em atividades indissociáveis do meu trabalho enquanto estagiário. Demonstrei-me sempre disponível para ajudar no trabalho coletivo, fosse com os meus colegas estagiários, fosse com outros intervenientes, sendo que tentei ser sempre o mais prestável possível, e dar ajuda com qualidade, para o excelente funcionamento do respeito trabalho.

No que diz respeito à minha atividade enquanto agente de ensino, demonstrei sempre um elevado conhecimento quanto às matérias abordadas, e naquelas que sentia algumas dificuldades, procurei instruir-me e garantir que adquiria, assimilava, e consolidava a informação necessária para garantir que o processo de ensino para com os alunos fosse garantido. Neste âmbito, procurei sempre abordar o meu POE e os meus colegas estagiários quando tinha necessidade de elucidar-me quanto a alguns aspetos sobre determinada matéria.

Quanto à minha conduta pessoal, procurei ser sempre assíduo e pontual no que diz respeito a todas as atividades do EP, fosse nas sessões de aula a serem lecionadas, fosse nas reuniões de estágio com o POE ou com os colegas estagiários. Procurei, igualmente, assumir uma apresentação e conduta pessoal adequadas perante os alunos, professores, e funcionários, de modo a obter apreço e respeito por parte de todos eles.

Para com os alunos, procurei interagir sempre com eles de forma positiva, dentro e fora das aulas, e ajudá-los em todas as questões que necessitassem e, claro, que a minha interferência pudesse ser exequível e viável. De maneira geral, consegui construir uma relação muito boa com os alunos. Embora mantivesse uma relação formal entre professor e aluno, procurei sempre intervir junto deles como um amigo e uma pessoa que os sabia ouvir.

3.5. Justificação das opções tomadas

No que diz respeito à distribuição e escolha das matérias, como já referi anteriormente, o grupo disciplinar de EF continha um documento referente à distribuição das matérias pelos anos de escolaridade. Esse documento seguia as normas e as orientações do PNEF, naturalmente. No que diz respeito à minha distribuição e aplicação das matérias a abordar ao longo do ano letivo, procurei seguir o documento atrás referido, no entanto, em consonância com o POE, propus uma alteração nas matérias, trocando Ginástica de Aparelhos por Aeróbica, e esta foi aceite. Propus essa troca pois os alunos nunca tinham tido um professor que ensinasse uma Atividade Rítmica e Expressiva, e era uma forma de eles aprenderem algo diferente, mas sempre com um objetivo de aprendizagem de competências; outro dos objetivos, para mim muito importante no que diz respeito à prática de motora, remete para a aprendizagem / desenvolvimento das capacidades

motoras coordenativas. De acordo com Kiphard (1976), “a coordenação do movimento, de acordo com a idade, é a interação harmoniosa e, na medida do possível, económica, dos músculos, nervos e órgãos dos sentidos, com a finalidade de produzir ações cinéticas precisas e equilibradas e reações rápidas e adaptadas à situação”. São capacidades essenciais para o desempenho prático das aulas, e são capacidades inteiramente associadas à orientação, regulação, e controlo dos movimentos. Com base em tudo o referenciado acima, na minha ótica iria ser bastante produtivo trabalhar uma atividade deste género, e tendo em conta que é uma tarefa de grupo, com muito dinamismo e energia à mistura, achei igualmente que iria haver uma maior motivação para a prática da matéria. A escolha dos objetivos e conteúdos a abordar foram, naturalmente, construídos com base no PNEF.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, estes ficaram definidos no Plano Anual, no entanto, antes da determinação dos mesmos, o POE comunicou-nos o procedimento usual utilizado na escola. Os procedimentos baseavam-se em: fazer a AD das matérias a abordar ao longo do ano letivo logo no início do 1º período; fazer a AF ao longo de todas as aulas; e fazer a AS no final do período escolar. Quanto às linhas atrás referidas, posso declarar que fui ao encontro delas, sendo que efetuei a AD de todas as matérias a abordar logo no início do ano letivo, a AF teve lugar em todas as sessões de aulas, tendo um carácter informal, no entanto construí uma grelha que serviu de instrumento de avaliação em que, a meio da leção da matéria em causa, promovi uma AF formal, analisando os aspetos positivos e a melhorar acerca dos diferentes domínios. Já sobre a AS, procurei avaliar o domínio psicomotor na última aula da matéria, e promovi a avaliação do domínio cognitivo a partir do questionamento e de um teste de avaliação. O questionamento era efetuado em todas as aulas, e procurei distribuir o mesmo de forma imparcial e justa por todos os alunos; os teste de avaliação sumativa era realizado na última aula do período escolar, abordando todas as matérias lecionadas no mesmo. O domínio socioafetivo era avaliado em todas as aulas, sendo o mesmo registado numa grelha por mim produzida. Na última aula do período escolar, foram entregues as folhas de Autoavaliação aos alunos, para estes se autoavaliarem no que diz respeito ao seu desempenho no período escolar em causa, tendo em conta os vários domínios sob avaliação. De salientar que, para os alunos com programa

Currículo Específico Individual, eram construídos instrumentos de avaliação com critérios, conteúdos, e objetivos diferentes comparativamente com os colegas.

Já sobre cada sessão de aula, esta foi constituída por 3 partes – a fase inicial; a fase intermédia / fundamental; e a fase final. No que diz respeito à fase inicial, procurei que os alunos preparassem os sistemas cardiovascular e musculoesquelético para as tarefas seguintes da aula e, como é a primeira fase da aula, e a fase onde conseguimos “conquistar” os alunos para a boa prática da aula, promovi sempre um aquecimento utilizando, em quase todas as sessões de aula, um jogo pré desportivo, tentando que fosse de encontro ao objetivo específico da aula. A utilização do jogo pré desportivo garantia uma maior motivação para as tarefas seguintes, nomeadamente da fase fundamental, pelo que conseguia garantir um maior aproveitamento e comportamento por parte dos alunos. Previamente ao aquecimento, procurei fazer sempre uma preleção inicial, abordando os conteúdos e os objetivos da aula, assim como promovi o questionamento junto dos alunos. Esta preleção inicial era executada ao mesmo tempo que os alunos faziam mobilização articular; na fase fundamental, procurei sempre utilizar exercícios dinâmicos aproximados da realidade da modalidade em causa, abordando os conteúdos que seriam alvo de avaliação; quanto à fase final, optei por promover alongamento dos grupos musculares solicitados no decorrer da aula, assim como fazer um balanço da sessão de aula, questionando os alunos sobre as tarefas e os conteúdos da aula.

No que diz respeito ao grupos de trabalho, optei por trabalhar com diferentes metodologias, mas procurei sempre a interação entre os elementos da turma, pelo que organizei tarefas em grupo em todas as modalidades. Nas modalidades coletivas, procurei formar grupos homogéneos, divididos por grupos de nível – elementar e avançado. Procurei trabalhar similarmente com o Badminton e Lançamento do Peso. Já na Corrida de Estafetas, por exemplo, procurei introduzir a competição saudável entre grupos na aquisição dos gestos técnicos, e utilizei grupos heterogéneos, com os dois grupos de nível a coincidirem no mesmo grupo.

Já sobre as formas de organização de aula, entre as várias formas de organizar as atividades dos alunos, utilizei, maioritariamente, a organização massiva em grupos, em que vários grupos de trabalho desempenhavam a mesma tarefa; organização em estafeta, em que várias equipas se encontravam em fila e, uns a seguir aos outros, realizavam a mesma lógica de exercícios; e organização por vagas, em que em os alunos estão dispostos em várias linhas, e executam os

mesmos exercícios. Utilizei a organização por vagas, pois para a prática dos vários elementos técnicos individuais, na 1ª tarefa da fase fundamental da aula, e foi uma metodologia produtiva, em que os alunos desempenhavam a mesma tarefa, e eu tinha a possibilidade de instruir, observar, e fornecer *feedback* aos alunos. Quanto á organização massiva por grupos, foi uma metodologia que promoveu um empenhamento motor elevado dos alunos, sendo que normalmente utilizei esta organização nas tarefas da fase fundamental da aula, em que todos os alunos executavam a mesma tarefa em pequenos grupos; utilizei, também, a organização em estafeta quando quis promover a competição entre os diversos grupos de trabalho, sendo que, com esta organização, obtive uma exercitação ativa e enérgica por parte de cada grupo.

Quanto aos estilos de ensino, os mais utilizados por mim foram o Estilo por Comando; por Tarefa; e por Descoberta Divergente. O Estilo por Comando e por Tarefa permitiram-me, inicialmente, ter o controlo sobre as atividades, e ganhar mais experiência, competência, e confiança no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Com estes estilos de ensino tive a possibilidade de promover interações positivas junto dos alunos, assim como conseguir o empenho dos alunos nas diferentes atividades. Com a utilização do estilo de ensino por Descoberta Divergente, consegui com que o aluno fizesse por descobrir as soluções para os vários problemas que encontrava nas tarefas.

Quanto ás estratégias utilizadas para lecionação das aulas, no início do ano defini algumas rotinas a aplicar nas minhas sessões de aula; no início de cada sessão de aula procurei ter uma postura mais séria, de modo a obter o maior respeito por parte dos alunos, sendo que durante a sessão de aula assumi uma postura mais descontraída. Fiz também por fornecer *feedback* constantemente, e sendo que o ciclo que utilizei mais foi o *feedback* positivo → *feedback* descritivo/interrogativo → *feedback* positivo, para que o aluno se mantivesse motivado, mesmo que o gesto não fosse o melhor. A circulação pela sala era sempre feita por fora dos exercícios, no entanto alternava a mesma, para que esta fosse imprevisível. Procurei também, em todas as aulas, interagir positivamente com os alunos, de modo a obter o máximo empenho deles, e fazer com que tivessem sempre vontade de dar mais no gesto / ação seguinte. Em todas as aulas, procurei usar sempre o apito para um maior controlo sobre a turma. No final de cada aula, a arrumação do material era efetuada pelos alunos.

No que diz respeito à escolha e aplicação dos exercícios para as sessões de aula, procurei sempre progredir os exercícios de aula para aula, e aplicar exercícios aproximados da situação real / formal da matéria em causa. Com a progressão dos exercícios, consegui que os alunos assimilassem o que era pretendido em cada tarefa, e consegui respeitar a evolução da aprendizagem dos mesmos. Quanto à progressão dos exercícios, procurei aumentar a complexidade dos mesmos de tarefa para tarefa, ou de aula para aula, até chegarmos ao objetivo final – situação de jogo formal ou reduzido. Procurei algumas vezes dividir por fases a estrutura dos exercícios, em que, numa primeira fase, trabalhava os elementos técnicos individuais, sendo que, posteriormente, utilizava uma tarefa semifechada, em que os alunos passavam por várias posições no exercício (defesa/ataque) e, por último, chegava à situação de jogo.

Sobre a escolha dos objetivos específicos para cada matéria, estes estiveram sempre em consonância com o preconizado pelo PNEF, sendo que os mesmos foram adaptados tendo em conta as características da turma.

4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Ensino Aprendizagem

Ao longo do EP, devo mencionar que foram imensas as aprendizagens conseguidas da minha parte, e todas elas serviram, e servirão, para ser um melhor profissional, e executar as minhas tarefas com maior distinção. Entre as aprendizagens conseguidas, saliento as aprendizagens relativamente ao planeamento; às dimensões da intervenção pedagógica; às decisões de ajustamento; aos estilos de ensino; à prática pedagógica; ao conhecimento associado ao cargo de gestão intermédia; à forma de organização de atividades, e consequente produção das mesmas; à condução da aula.

No que diz respeito ao Planeamento, este está maioritariamente associado à produção do plano anual, unidades didáticas, sessões de aula, avaliações, entre outros. Neste aspeto, penso que dei uma enorme salto pois, apesar de já ter feito exemplos de planeamentos nas Unidades Curriculares do 1º ano de mestrado, ter que aplicar os mesmos num contexto real de ensino torna-se completamente diferente. Quanto à minha aprendizagem neste parâmetro, posso referir que

desenvolvi diversas competências associados à percepção da realidade onde se inseria o meu contexto educativo, nomeadamente no que diz respeito aos alunos, ao tempo de aulas semanal, mensal, e anualmente, aos recursos materiais disponíveis para abordar cada matéria, e aos conteúdos programáticos; em relação à definição dos objetivos, tendo em conta os vários domínios alvo de avaliação; em relação aos caminhos a assumir ao longo do ano letivo quanto às matérias, às tarefas práticas da aula e formas de organização da mesma, e aos modelos de ensino; e à definição e periodização dos instrumentos, momentos, e conteúdos de avaliação, e às formas de controlo da mesma. Estes foram os principais aspetos que considero que progredi, e consegui desenvolver, quanto ao Planeamento.

Quanto à Intervenção Pedagógica, como referi já anteriormente, o professor é o principal responsável pela criação de tarefas que impulsionem a aprendizagem dos alunos, sendo que para essa aprendizagem estão inerentes algumas técnicas pedagógicas, sendo elas as dimensões Instrução, Gestão, Disciplina, e Clima. Quanto à dimensão Instrução, associada à preleção, questionamento, demonstração e fornecimento de *Feedback*, posso referir que foram várias as progressões que adquiri neste aspeto. Procurei minimizar os tempos de Instrução, fornecendo apenas a informação necessária e sendo objetivo, e maximizar o tempo de empenhamento motor; completar ciclos de *Feedback*, com um ciclo de *Feedback* Positivo → *Feedback* Descritivo ou Interrogativo → *Feedback* Positivo, pois na minha ótica pessoal, o aluno consegue perceber onde ou o que errou, e retém o aspeto positivo final (ex.: ... mas foi um bom remate); procurei observar os gestos / ações realizadas pelos alunos, de modo a poder fornecer o *Feedback* necessário para que eles pudessem melhorar esse mesmo gesto ou ação; procurei sempre adequar o vocabulário à faixa etária em causa; procurei utilizar o questionamento para fazer com que eles refletissem sobre as tarefas da aula, e os objetivos específicos associados às mesmas, para que não se limitassem a fazer, mas também perceber o objetivo de cada tarefa. Quanto à dimensão Gestão, foi outra das técnicas pedagógicas que melhorei ao longo dos três períodos escolares, nomeadamente na criação de rotinas para todas as aulas, que rentabilizam o tempo de aula, e permitiam-me ter um maior controlo na entrada, no decorrer, e no término da aula; tive sempre o material colocado no espaço de aula no início, de modo a que os alunos pudessem logo integrar a tarefa inicial por mim proposta; com a experiência e a prática pedagógica, fui prevendo os comportamentos de desvio dos alunos, pelo

que conseguia, a pouco e pouco, controlar os mesmos; motivei e interagi positivamente com os alunos para incentivar os alunos a darem o máximo em cada tarefa, e nesta estratégia penso que estive particularmente bem; consegui progredir na transição entre as tarefas, utilizando a estratégia de contagem decrescente para integração dos alunos na tarefa; fui percebendo, ao longo da prática pedagógica, que a formação prévia de grupos iria rentabilizar mais o meu tempo de aula, pelo que comecei a inserir essa estratégia em todas as aulas; procurei também trabalhar por estações em diversas aulas, e percebi que trabalhar deste modo faz com os alunos tenham um empenhamento motor elevadíssimo. Quanto à dimensão Clima, posso referir que, em todas as sessões de aula, procurei desenvolver um tipo de comportamento adequado para a prática da aula, prevenindo conflitos e distúrbios na mesma. Neste aspeto, desenvolvi competências quanto ao motivar o aluno para a prática motora, e na demonstração de entusiasmo quando as coisas estavam a correr bem. Esta atitude da minha parte fazia com que os alunos quisessem manter o (bom) clima da aula. Quanto à dimensão Disciplina, associada à forma como o professor conduz a aula, desenvolvi diversas habilidades que me permitiram ter o controlo da turma, com exceção de certas situações pontuais. Inicialmente, tinha algum receio em punir verbalmente o aluno, na situação devida, preferindo ignorar, mas percebi que, por vezes, se torna necessário marcarmos a nossa presença na aula, e dar o devido castigo ao aluno com comportamentos inapropriados, seja relativamente à tarefa, seja para com os colegas. O facto de maximizar o tempo de instrução fez-me perceber também que os alunos ficavam mais concentrados na tarefa, evitando atitudes ou comportamentos negativos da parte deles.

Quando às Decisões de Ajustamento, inicialmente, tinha algumas dificuldades em adaptar as tarefas quando alguns alunos não compareciam na aula, ou simplesmente não frequentavam a aula por algum motivo, no entanto este aspeto foi desenvolvido com a experiência, e a observação de aulas do meu POE e dos meus colegas estagiários. Atualmente, quando necessito de tomar uma decisão de ajustamento, esta acontece de forma natural, sempre tendo em atenção, obviamente, os objetivos da aula. Foram várias as aulas em que tive de reajustar as tarefas, e sinto que fiz uma enorme progressão neste parâmetro.

No que diz respeito à utilização dos Estilos de Ensino, com a entrada no EP, e simultaneamente à criação das progressões pedagógicas a utilizar em cada aula, procurei perceber quais os estilos de ensino mais adequáveis para cada tarefa.

Desenvolvi capacidades na capacidade de domínio de alguns estilos de ensino, nomeadamente no estilo por Comando, por Tarefa, e por Descoberta Divergente, sendo estes os estilos mais utilizados ao longo do ano letivo. Sinto que é fundamentalmente importante a reflexão do professor sobre o estilo de ensino que pode facilitar a aprendizagem dos alunos tendo em conta as várias tarefas.

Quanto à prática pedagógica, penso que foi o salto maior que dei ao longo do ano letivo, assumindo uma total predisposição para lecionar, um grande à vontade para com os alunos, e acima de tudo, uma capacidade desmedida de criar situações de aprendizagem aos alunos. Procurei introduzir tarefas dinâmicas e motivadoras em cada fase da aula, sendo que, para o aquecimento, os jogos pré desportivos foram sempre uma boa estratégia para incentivar os alunos a partir do início da aula; que exercícios aproximados da situação real da modalidade abordada na fase fundamental promovem uma maior aprendizagem dos alunos tendo em conta o contexto real de jogo; e que ter uma abordagem positiva e de questionamento na fase final da aula fazia com que os alunos refletissem sobre os conteúdos da aula, assim como que se motivassem para a aula seguinte.

Quanto ao acompanhamento do cargo de gestão intermédia, nomeadamente o acompanhamento à DT, a professora Leonor Coelho, fez-me perceber as verdadeiras funções do cargo num contexto real. Tive conhecimento acerca de algumas funções deste cargo a partir da UC de Administração Escolar, no entanto perceber na realidade o que faz o DT é totalmente diferente. Foi imensamente produtivo, pelo que, futuramente, se algum dia chegar a desempenhar tal posição, terei algum do conhecimento necessário para a prática da função.

Quanto às Atividades organizadas pelo núcleo de estágio, foram bastante importantes, não só para o ganho de experiência e saber teórico quanto ao planeamento, produção, e realização de uma atividade, mas também para a comunidade escolar, que teve a oportunidade de ter atividades estimulantes para a prática desportiva. Pessoalmente já tinha organizado algumas atividades com alguma relevância, no entanto, quando somos colocados sob avaliação, tentamos ser ao máximo perfeccionistas, e realizar algo que a escola, o aluno, e o corpo docente se orgulhe e se recorde mais tarde. O facto de termos de interagir com vários intervenientes sobre a realização das tarefas, fez-me perceber que cada tarefa comporta várias questões logísticas que necessitam de elevada atenção da nossa parte, para que a atividade se revele, no fim, um sucesso.

Quanto à supervisão e observação das sessões de aula, foram ações importantes para que eu e os meus colegas estagiários progredissem nas suas aprendizagens pois, no final de cada aula, era realizado um balanço da aula, sendo referidos os aspetos positivos e a melhorar por parte do professor estagiário. Estes aspetos serviram para que pudéssemos progredir enquanto agentes de ensino, e fazia-nos refletir sobre novas estratégias; novas situações de aprendizagem; novas formas de organização e estruturação da aula; entre outros.

Quanto à Avaliação, utilizada para interpretar os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos através de instrumentos de avaliação, foi outros dos parâmetros que, inicialmente, e principalmente na avaliação diagnóstica, me criou algumas dificuldades, nomeadamente no registo dos resultados dos alunos, mas a partir da experiência, do ganho de confiança e, fundamentalmente, a partir da instrução dada pelo POE, tudo se tornou mais fácil. Aos poucos e poucos, tornei-me habilitado para avaliar de forma correta o resultado dos alunos, nos vários momentos de avaliação. Na construção dos instrumentos de avaliação, procurei obter sempre o parecer do POE, pelo que este se mostrou sempre disponível para me ajudar, a apresentou algumas sugestões de correção, que foram sempre tidas em conta.

4.2. Dificuldades sentidas e necessidades de formação

Enquanto professor estagiário, tive sempre noção que o EP seria um “momento” não apenas de ensino para com a turma que a mim iria ser destinada, mas também um “momento” de aprendizagem contínua da minha parte. É crucial termos a perceção que, por mais que aprendamos de forma permanente, nunca saberemos tudo.

Foi com estas premissas que procurei iniciar o EP, tendo a consciência que seria um ano de tentativas, de experimentação, de aprendizagem, sempre supervisionado pelo POE, naturalmente.

As primeiras dificuldades que senti estiveram associadas à construção do plano de aula, em que, inicialmente, não conseguia enunciar de forma totalmente correta os objetivos gerais e específicos para a aula em causa; não colocava ilustrações perceptíveis no que diz respeito a cada tarefa; não colocava de forma correta as componentes críticas de cada tarefa, assim como os critérios de êxito; no

entanto, com as correções feitas pelo POE consegui solucionar todas as questões atrás referidas, produzindo assim, para cada aula, um plano de aula correto.

Outra das dificuldades que me deparei esteve associada à realização de AD, em que encontrei dificuldades no registo dos dados do tipo de avaliação em causa, assim como perceber os erros inerentes a cada gesto produzido pelos alunos. Com o ganho de experiência, e com a ajuda do POE e dos meus colegas estagiários, fui desenvolvendo competências que colmataram essas dificuldades.

Uma outra dificuldade remete para o facto de não conseguir fornecer ciclos de *feedback* junto dos alunos por diversas vezes, no entanto a partir do 2º período escolar, e após alguns apontamentos por parte do POF, do POE, e dos meus colegas estagiários, consegui ir corrigindo este parâmetro.

Outra dificuldade esteve associada à prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à Instrução, em que, por diversas vezes, não conseguia sintetizar o que pretendia referir aos alunos, e tal dificuldade denotou-se fundamentalmente na Preleção mas, tal como aconteceu com outros aspetos acima descritos, o POE e os meus colegas estagiários foram uma ótima ajuda para mim.

Outra das dificuldades sentidas foi conseguir conciliar as minhas tarefas de âmbito profissional com o EP, pelo que, mais tarde, acabei por ter de escolher o EP em detrimento do trabalho onde me inseria.

A maior dificuldade que me deparei no EP esteve associada com a falta de bases teórico-práticas da matéria de Ginástica de Solo. Foi o maior problema que tive lidar no que diz respeito à minha prática pedagógica, no entanto a busca de informação, e as informações e esclarecimentos por parte do POE, do POF, e dos meus colegas estagiários permitiu-me progredir quanto aos conhecimentos relativos à modalidade em causa, e desempenhar de forma mais correta a minha função. Foi importante ler e pesquisar informação sobre a matéria, para ter uma maior perceção da mesma, para que, conseqüentemente, o processo de ensino para com os alunos fosse realmente conseguido.

4.3. Ética Profissional

4.3.1. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade

Quanto a este parâmetro, posso referir que, ao iniciar o EP, tinha completa noção que, enquanto elemento ativo de uma instituição, de um grupo disciplinar, de uma turma, o meu desempenho teria que ser com elevada qualidade, tendo ao longo do ano letivo, um compromisso para com todas as atividades, fossem estas inerentes à escola, ou ao grupo disciplinar de EF.

Fiz por comparecer em todas as atividades inerentes ao grupo disciplinar, ou naquelas que a escola promovia, assim como estive presente para o planeamento, produção, e execução das mesmas ao longo do ano letivo.

Procurei por todas as vezes assumir um sentido de responsabilidade para com todos os intervenientes, correspondendo em todos os momentos às exigências pretendidas. Sabia que o meu contributo podia ser uma mais valia para as tarefas, pelo que procurei incessantemente ser cumpridor, e tenho noção que consegui.

Em todas as tarefas a desempenhar no EP, posso mencionar que cumpri com todas elas. Apresentei-me em todas as sessões de aula, sendo sempre pontual; estive presente em todas as reuniões com o POE e os meus colegas estagiários, assim como observei, pelo menos, uma vez por mês os meu POE na lecionação de uma aula sua, e uma vez por semana de um colega estagiário.

Nas atividades referentes ao grupo disciplinar de EF, procurei ter sempre iniciativa, e mostrei vontade em participar ativamente nas várias atividades existentes, sendo que, inclusivamente, participei em atividades que não eram inerentes ao meu trabalho enquanto estagiário.

Ao longo deste ano árduo de trabalho, com decisões constantes a serem tomadas, ajustamentos a serem feitos, entre outros, assumi também sempre a responsabilidade pelos meus atos, assim como por todas as decisões que tomei, nomeadamente no âmbito pedagógico.

4.3.2. Importância do trabalho Individual e Coletivo

A nível pessoal, o meu trabalho individual foi sempre de encontro ao que era pretendido. Procurei sempre instruir-me sobre todos os aspetos inerentes ao EP,

tanto no que concerne à intervenção pedagógica, como relativamente às minhas funções no que diz respeito ao planeamento e produção de documentos ou tarefas.

Todo o trabalho individual que era necessário ser produzido foi feito, e procurei sempre obter o parecer do POE nas várias tarefas individuais a serem realizadas. Nomeadamente no âmbito pedagógico, o trabalho individual foi bastante importante, pois permitiu-me desenvolver competências que me permitiram desempenhar com maior rigor e brio o meu trabalho enquanto agente de ensino.

Quanto ao trabalho em equipa, posso referir que gosto imenso de trabalhar em equipa, pois cada elemento tem a possibilidade de aprender com o conhecimento dos outros intervenientes da equipa, assim como promover a aprendizagem desses intervenientes através do nosso próprio conhecimento. Em atividades que requerem bastante organização e estruturação, penso que é importante haver várias pessoas envolvidas, pois cada pessoa tem perspetivas diferentes sobre diferentes situações, assim como pode ter distintas soluções e recomendações para as várias adversidades concernentes à realização de tarefas.

No âmbito do trabalho em equipa, procurei sempre fazê-lo adequadamente, e tive sempre capacidade para dinamizar e impulsionar o trabalho a ser executado, sendo que me esforcei, por todas as vezes, por encontrar ideias para abrilhantar as tarefas em que estava inserido. O grupo de trabalho também foi sempre fantástico, e juntos trabalhamos muito bem, pois havia sempre espaço para críticas construtivas, debates de ideias e sugestões, entre outros. Entre nós, procurámos, fora do âmbito do EP, fomentar um clima de boa-disposição e amizade, e tais factos sempre ajudam a que haja uma predisposição maior do grupo para a concretização de tarefas.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo do nosso EP, deparamo-nos com certas dúvidas e dilemas que merecem inteiramente a nossa atenção e, sobretudo, a nossa capacidade de resolução quando às mesmas. Torna-se também fundamental ocorrerem estes dilemas e estes conflitos, pois são eles que nos obrigam a ponderar e considerar as diversas situações com que nos deparamos, e são eles que nos fazem desenvolver, pessoal e profissionalmente.

A título pessoal, ao longo destes 9 meses de trabalho, deparei-me com uma série de dilemas, sendo que todos eles serviram para desenvolver as minhas competências enquanto pessoa e enquanto agente de ensino. Essas questões dilemáticas foram:

- Conseguirei conciliar o meu trabalho profissional com o Estágio Pedagógico?
- Será correto inserir os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na prática motora de cada aula, junto dos outros alunos?
- Quais os modelos de ensino mais corretos, mais eficazes, e mais motivadores para a prática motora dos alunos?
- Viabilidade das metas de aprendizagem em EF?
- Será importante aplicar nos alunos os Testes de Aptidão Física?

Quanto à primeira questão, a mesma foi respondida no tópico das dificuldades sentidas ao longo do EP. Foi difícil encontrar um meio termo para lidar com o EP e os meus trabalhos profissionais, e cheguei a uma determinada altura que tive de optar por uma das vias, sendo que acabei por escolher continuar o EP.

No que diz respeito à segunda questão, não me disse respeito a mim, particularmente, mas sim à minha colega estagiária, Mariana Pinto. Na sua turma teve lidar com 2 alunos com multideficiência, pelo que, quando soube da existência dos alunos com NEE na escola, comecei a indagar se seria produtiva a inclusão destes alunos em turmas consideradas normais, ou se isso traria repercussões negativas quanto à sua aprendizagem. Na minha opinião, penso que estes alunos deveriam ter aulas de EF num contexto distinto, com equipamentos adequados ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Claro está que ao colocarem estes alunos numa turma dita normal, temos a questão da integração, que é sempre um aspeto positivo a considerar, no entanto penso que estes alunos não desenvolvem as suas capacidades, e acabam por perder o gosto pela prática desportiva. No meu caso, tive 2 alunos com ligeira deficiência cognitiva, no entanto conseguiram sempre acompanhar os alunos no que diz respeito às metas por mim estabelecidas.

Já sobre a terceira questão, sobre quais os melhores modelos de ensino para potenciarem a motivação e o empenhamento motor dos alunos, respeitando os objetivos gerais e específicos de cada matéria, deparei-me com 2 situações distintas – a utilização de exercícios analíticos e a utilização de exercícios globais. Sobre

estas metodologias de ensino, sou totalmente a favor da metodologia de ensino a partir do jogo, e procurei implementar, por diversas vezes, esta metodologia nas matérias abordadas no decorrer do ano letivo, especificamente nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Para além do elevado empenhamento motor que os alunos têm com formas jogadas, na minha ótica pessoal são exercícios mais estimulantes do que propriamente as tarefas analíticas. Quanto ao modelo ensino a partir de exercícios analíticos, posso referir que na escola foram utilizadas de forma algo significativa, sendo que o POE era um dos apologistas deste modelo de ensino.

Quanto à quarta questão, relativa à viabilidade das metas de aprendizagem e aos conteúdos programáticos preconizadas pelo PNEF, onde consideram que todos os alunos adquiriram as competências necessárias nos anos anteriores, posso referir que não concordo, achando estes mesmos programas, possivelmente, ambiciosos demais dada a realidade do contexto escolar atual. Será necessário, sim, ter como base orientadora o PNEF, mas saber que cada aluno é diferente, e tem um ritmo de aprendizagem distintos dos outros, e por isso o processo de ensino aprendizagem deve ser adaptado.

No que diz respeito à questão do programa *Fitnessgram*, cada vez mais verificamos que os jovens estão a aderir às novas tendências tecnológicas, colocando de parte a prática de atividade física e desportiva, pelo que considero importante que se implementem medidas que cultivem o gosto pela prática desportiva. Neste caso, o programa *Fitnessgram* é utilizado tendo uma função preventiva e modeladora de comportamentos inerentes à inexistência de comportamentos desportivos por parte dos alunos (NES, 2002). Esta escola não aplica a bateria de testes inerentes ao programa acima enunciado, no entanto fizemos questão de implementar estes testes este ano letivo, junto dos nossos alunos, por forma a conseguir educar os alunos para a adoção de comportamentos desportivo, não mantendo assim um estilo de vida de sedentarismo.

6. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

6.1. Impacto do Estágio Pedagógico no contexto escolar

A título pessoal, penso que a realização de um Estágio Pedagógico no contexto escolar é efetivamente positivo, onde tanto o núcleo de estágio e a própria

escola em si acabam por sair beneficiados no final do mesmo. O professor estagiário sai beneficiado pois os vários meses de longo e árduo de trabalho têm uma enorme influencia positiva na sua função enquanto docente, que permite que o mesmo se torne mais competente e capacitado para desempenhar as tarefas inerentes à sua prática pedagógica, sendo que a escola sai beneficiada também pois recebe elementos na escola que trazem consigo o conhecimento recente da instituição de ensino que frequenta, podendo assim implementar novas ideias, novas metodologias de ensino, novas estratégias, e novas abordagens às várias matérias.

A escola básica nº 2 de S. Silvestre é um estabelecimento de ensino que recebe estagiários de EF há vários anos, sendo que mais nenhuma disciplina encontra-se, atualmente, a receber núcleos de estágio.

Existem diversas situações que criam um grande impacto no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à comunidade educativa, desde funcionários a alunos. Essas situações a que me refiro são, principalmente, a prática pedagógica junto dos alunos da sua turma; o acompanhamento de um cargo de gestão intermédia da escola, inerente à UC de Organização e Gestão Escolar; e a organização de 2 atividades / eventos englobando a comunidade escolar, respeitante à UC de Projeto e Parcerias Educativas.

Quanto ao acompanhamento do cargo de gestão intermédia, foi-me incumbida a tarefa de acompanhar a DT do 8º B, a Professora Leonor Coelho, sendo que este acompanhamento foi feito até pouco tempo depois de ser iniciado o 2º período. Penso que este acompanhamento foi benéfico para ambas as partes, pois a mim permitiu-me ter conhecimento sobre as tarefas inerentes ao DT, assim como as competências e o perfil que este deve ter; e para a Professora Leonor foi possível ter mais algum tempo disponível para outras tarefas, já que eu procurei sempre ajudar no que diz respeito às suas atividades enquanto diretora de turma.

Quanto às 2 atividades a desenvolver pelo Núcleo de Estágio, posso referir que uma delas esteve associada a um dia muito especial para a comunidade local, assim como para a comunidade educativa, de S. Silvestre – 2ª Corrida da Ascensão (em honra à N. Sra. da Ascensão); sendo que a outra – Dia da Educação Física – teve uma preponderância enorme junto dos alunos, já que procurámos inserir diversas atividades desportivas de difícil acesso aos alunos no seu dia a dia. Ambas as atividades tiveram uma adesão bastante significativa, sendo que participaram 120 alunos no Dia da Educação Física, e 90 participaram na 2ª Corrida da Ascensão (as

inscrições estavam limitadas as 90 alunos). No Dia da Educação Física, inserimos atividades como Capoeira, Aeróbica, Slide, entre outros, e estas tiveram um grande impacto para a comunidade escolar, pois são atividades pouco usuais no dia a dia desportivo dos alunos. A 2ª Corrida da Ascensão foi uma atividade com uma importância acrescida junto da comunidade em geral da freguesia de S. Silvestre, sendo que esta se iniciava junto à escola, tendo término no Palácio de São Marcos – monumento mais importante da freguesia, e com elevada relevância a nível nacional. Esta corrida atraiu bastantes visitantes, principalmente à chegada, onde decorria a festa e romaria da freguesia. No final da corrida, deu-se início a um Sarau Desportivo, englobando uma Coreografia de Aeróbica apresentada pela minha turma, e uma Sequência de Saltos e Figuras Gímnicas realizados pelas turmas dos meus colegas estagiários, abrilhantando, assim, o dia de folia que estava a decorrer.

Já quanto à prática pedagógica, o facto de trazer um conhecimento recente permitiu-me desenvolver novas metodologias de ensino junto dos alunos, assim como algumas inovações quanto à escolha e organização de exercícios, podendo assim, (tentar) melhorar o processo de ensino aprendizagem junto dos meus alunos.

6.2. Prática pedagógica supervisionada

A prática pedagógica supervisionada é um dos principais atos impulsionadores da aprendizagem do professor estagiário, já que este consegue obter os diversos aspetos positivos, e a melhorar, da sua prática pedagógica.

Ao longo do EP, tive 4 intervenientes que supervisionaram as minhas sessões de aula, sendo eles o POE – Professor Jacinto Silva, o POF – o Professor Vasco Vaz, e os meus dois colegas estagiários – João Craveiro e Mariana Pinto.

Quanto ao meu POE, este esteve presente em todos os momentos da minha prática pedagógica, sendo que, no final de cada sessão de aula preocupou-se em referir os aspetos positivos e a melhorar sobre a minha prática pedagógica, assim como promoveu um balanço geral sobre a forma como decorreu a aula. Toda o seu conhecimento, e os seus conselhos, foram determinantes para que eu desenvolvesse as minhas competências, assim como para me incentivar a procurar soluções para os problemas, assim como agir autodidaticamente.

No que diz respeito ao POF, nas sessões de aula por ele supervisionadas, posso declarar que o mesmo, tal como o POE, procurou identificar os meus erros

tendo em conta as várias componentes associadas à sessão de aula, assim como referir quais os aspetos positivos inerentes à aula lecionada. No final de cada sessão aula, realizou um balanço sobre a respetiva aula, fazendo apontamentos críticos construtivos sobre a organização, estruturação, e produção da sessão de aula. Para além disso, sempre se mostrou disponível para me receber e ajudar em qualquer aspeto que tivesse dificuldade no decorrer do EP.

Sobre os meus colegas estagiários, por diversas vezes compareceram nas aulas por mim lecionadas, sendo que, no final de cada uma delas, preocuparam-se em, tal como o POE, fazer um balanço geral sobre a aula em si, e referir alguns aspetos positivos e a melhorar da minha parte quanto à prática pedagógica. Todos os apontamentos por eles feitos, fossem positivos ou não, foram determinantes para a minha evolução enquanto agente de ensino, pois ajudaram-me a decifrar algumas respostas para alguns problemas com que me deparei na minha prática enquanto docente.

A minha supervisão às aulas do POE e dos meus colegas estagiários permitiu-me também observar a sua forma de leção, pelo que consegui, por diversas vezes, reter vários aspetos importantes quanto à prática pedagógica, que me ajudaram a ser mais capacitado no desempenho da minha função.

6.3. Experiência pessoal e profissional

Iniciei o EP com expectativas bastante elevadas, e as mesmas não saíram defraudadas, agora finalizado o ano letivo. Com este EP, pude formar-me continuamente enquanto agente de ensino, e pude desenvolver competências, pessoal e profissionalmente. Permitiu-me também ter uma visão mais aprofundada sobre o que é, efetivamente, ser professor, assim como conhecer novos colegas de trabalho que mostraram sempre ter uma enorme capacidade de trabalho.

O mais proveitoso de todo o EP foi mesmo ter contato com a realidade da minha futura profissão, e poder assumir o controlo de uma turma. Estes 9 meses de trabalho fizeram-me crescer imenso, e tenho a certeza que o meu trabalho com eles também os fez crescer. Para além do contato com a minha turma, tive também a oportunidade de interagir com alunos das turmas dos meus colegas estagiários e do POE, o que foi positivo, pois permitiu-me conhecer outras realidades.

Também o facto de saber que integrava um grupo disciplinar foi bastante importante também, pois sentia que tinha importância no seio do grupo, e tinha consciência que, estando integrado ali, poderia promover o meu contributo, não só junto dos alunos, mas também junto dos meus colegas de trabalho.

O trabalho com a diretora de turma do 8º B também me permitiu adquirir um amplo conhecimento acerca da sua função, e trabalhar com a mesma foi excelente, devido à sua postura, atitude, e à vontade para comigo. Tivemos uma relação formal quando necessária, e informal na maioria das vezes. O facto de me destinar diversas tarefas relacionadas com o seu trabalho enquanto diretora de turma fez-me perceber algumas das suas tarefas, pelo que foi bastante enriquecedor para o meu conhecimento, sendo uma experiência única.

Em suma, posso referir que a minha experiência pessoal foi bastante gratificante, pois a relação humana que pude ter com o POE, o POF, com os meus colegas estagiários, e com os alunos, principalmente os da minha turma, é algo que ficará perpetuado na nossa memória ao longo da nossa vida. São questões que não conseguimos explicar, simplesmente se sentem. Quanto à experiência profissional, o poder estar associado à realidade de ensino, e poder desempenhar uma prática pedagógica junto de uma turma, é algo que nos faz desenvolver a um ritmo alucinante, e posso mencionar que, cada sessão de aula lecionada foi um momento de aprendizagem para os alunos, mas também para mim, que aprendia sempre mais um pouco, de aula para aula.

O EP constitui o fim do ciclo da minha formação enquanto mestrando em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mas significa também o início do meu caminho nesta área da EF, e tenho a certeza que estes dois últimos anos de aprendizagem irão ser bastante importantes para a minha prática enquanto profissional da área de EF.

7. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

- O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA –
A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA MOTORA SEGUNDO
DIFERENTES MODELOS DE ENSINO

7.1. Introdução

O presente estudo, denominado “*O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos em Educação Física: a Motivação dos Alunos para a Prática Motora segundo diferentes Modelos de Ensino*” insere-se no âmbito da UC de Estágio Pedagógico, relativa ao 2º ano do MEEFEBS, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Escolhi este tema pois deparo-me, cada vez mais, no ensino dos JDC, a utilização de exercícios analíticos na prática motora, no entanto, e apesar de concordar que essa metodologia acarreta bons resultados, penso que não promovem o gosto e a motivação do aluno na disciplina de EF. Tendo em conta que já presenciei, assim como apliquei, modelos de ensino com exercícios – critério em situações de treino, sinto que existe uma maior motivação por parte dos praticantes ao realizar exercícios a partir de formas jogadas na prática dos JDC.

Os meus principais objetivos associados à realização deste mesmo projeto baseiam-se na verificação do gosto e motivação dos alunos segundo diferentes modelos de ensino, nomeadamente em tarefas analíticas / fechadas, semifechadas, e abertas / ecológicas.

7.2. Revisão da Literatura

Cada vez mais se verifica a ausência de comportamentos desportivos por parte dos jovens, sendo que é necessário que os professores de EF encontrem soluções que motivem o gosto contínuo pela prática desportiva por parte dos alunos. Essas soluções podem estar na escolha dos exercícios para a prática da aula. Torna-se, então, importante para o professor de EF encontrar quais os modelos de ensino que promovem a motivação dos alunos na prática motora, e o gosto pela EF.

É necessário que o professor tenha conhecimento dos conteúdos dos jogos, da pedagogia e dos processos de ensino/aprendizagem para haver a promoção da aprendizagem e motivação dos alunos na prática motora da aula

Importa distinguir dois dos modelos de ensino mais em destaque na lecionação da disciplina de EF por parte dos professores – os analíticos e os globais. Ambos, como já foi referido, trazem benefícios ao nível da aprendizagem dos alunos, como também já foi mencionado, no entanto importa também dar relevância ao que o aluno prefere, e quais as tarefas que promovem maioritariamente a sua motivação, assim como um maior incentivo para a prática motora.

Motivação

A motivação é uma força interior que nos incentiva a uma ação, tendo em conta um objetivo. É a disposição de efetuar um esforço com vista à obtenção de metas, pelo que esse esforço vai satisfazer alguma necessidade do sujeito.

Para Robbins (2002), motivação “é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta.”

Motivação refere-se aos desejos, aspirações e necessidades que influenciam a escolha de alternativas, determinando o comportamento do indivíduo. Os motivos são as formas de tensão que ocorrem nos indivíduos (Gonçalves, 2005).

Maslow (1991), tinha a crença que cada sujeito comportava uma hierarquia de necessidades que tinha de ser satisfeita. Essa hierarquia de necessidades é demonstrada sob a seguinte forma:

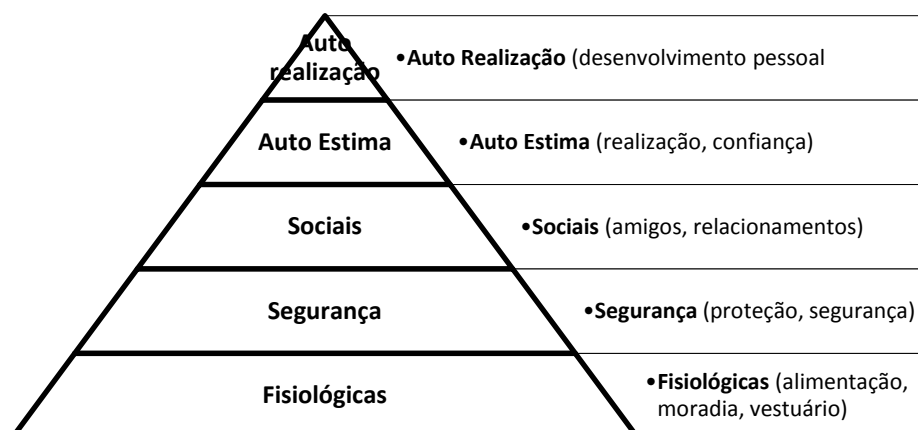


Figura 1 – Pirâmide hierárquica de Necessidades de Maslow (1991).

A pirâmide da hierarquia de necessidades de Maslow (1991) sugere que todo o sujeito possui necessidades, de um nível mais simples até um mais complexo.

Segundo Gonçalves (2005), são 4 os pontos se destacam para que se estimule o processo motivacional: perspectiva de futuro/os desafios; afeto/o reconhecimento; poder/o prestígio; participação/a realização;

Jogos Desportivos Coletivos

Os Jogos Desportivos Coletivos, designação que engloba, entre outras, modalidades como o Basquetebol, o Andebol, o Futebol, e o Voleibol, ocupam um lugar importante na cultura desportiva contemporânea (Garganta, 1994).

Devido à riqueza de situações que proporcionam, os JDC induzem o desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais o tático cognitivo, o técnico, e o socioafetivo (Garganta, 1994). Os JDC são atividades ricas em situações imprevistas às quais o indivíduo que joga tem que responder.

As estratégias mais adequadas para ensinar os JDC passam por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas motivadoras, implicando-o em situações problema que contenham as características fundamentais de jogo (Garganta, 1994).

Deve, por isso, propor-se um jogo ou formas jogadas acessíveis, isto é, com regras pouco complexas, com menos jogadores e num espaço mais pequeno, de modo a permitir a continuidade das ações e elevadas possibilidades de concretização (Garganta, 1994).

Podemos sintetizar três formas didático-metodológicas de abordar o ensino do jogo nos JDC. Cada uma delas, dado que utiliza processos diferentes, gera distintos produtos de aprendizagem: Forma centrada nas Técnicas; Forma centrada no Jogo Formal; Forma centrada nos Jogos Condicionados.

Segundo Oslin et al. (1998), os JDC podem ser divididos em três categorias: Invasão (futebol, andebol); Rede (voleibol); Campo / Corrida / Marcação (*Softball*).

Modelos Analíticos

Segundo Greco (2001), o método parcial ou analítico caracteriza-se por apresentar cursos de exercícios onde os elementos técnicos são oferecidos através de séries de exercícios e formas rudimentares da modalidade desportiva.

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.

Podemos encontrar diversas desvantagens quanto à aplicação destes métodos / modelos de ensino. A sobredosagem de métodos analíticos descontextualizados da essência tática dos desportos coletivos não cumpre os pressupostos de representatividade do jogo, por outras palavras, a especificidade (Vilar, Castelo & Araújo, 2010). De acordo com Gama, Filho, (2001); *cit in* Costa & Nascimento, (2004). Outra desvantagem do método é a de não ocorrerem os processos de tomada de decisão, pois o aluno possui conhecimento do movimento a ser realizado. Da mesma maneira, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes (Costa & Nascimento, 2004).

Segundo Light (2007), aulas de iniciação desportiva que se baseiam no ensino de habilidades técnicas, estruturadas a partir da repetição de gestos, geram pouco interesse nos alunos.

Modelos Globais

Paes (2001) defende o jogo como uma importante ferramenta pedagógica no processo de iniciação desportiva. Segundo este autor, o jogo oferece a possibilidade de acentuar o ludismo de uma prática desportiva, envolve aspetos sociais, culturais, psicológicos, cognitivos, emocionais. Ao jogar, a criança aprende a lidar com os companheiros, com os adversários, com situações de adversidade que requerem inteligência e criatividade para serem solucionadas, aprende a importância das regras, a necessidade de conviver com as diferentes emoções que o jogo ocasiona.

Os professores devem promover diferentes jogos para que a criança entre em contato com uma diversificação de movimentos e pluralidade de situações-problema. Dessa forma, contribui-se de maneira significativa para a aquisição de habilidades motoras e para a perceção de variadas situações-problema e a busca por respostas inteligentes e criativas para elas (Balbino & Paes, 2005).

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

Teaching Games for Understanding

Segundo a proposta pedagógica do modelo TGfU, as habilidades do aluno são construídas a partir do contexto do jogo. É dessa forma que a aprendizagem faz sentido, e não quando o aluno aprende mecanicamente a execução de um gesto técnico, a partir da sua repetição, de forma isolada do contexto do jogo.

O modelo do TGfU é um modelo focado no desenvolvimento das capacidades de todos os alunos para a prática dos jogos desportivos coletivos. Os *Tactical Games Model* e *Game Sense* também marcam referência a esta inovadora metodologia de ensino.

Thorpe, Bunker e Almond (1984) cit in Graça e Mesquita (2007), enunciaram 4 princípios pedagógicos que norteiam a estruturação pedagógica nesse modelo: 1) critério na escolha dos jogos para proporcionar variabilidade nas experiências vividas pelos alunos; 2) a modificação por representação, que modifica a complexidade do jogo formal, tornando-o mais simples; 3) a modificação por exagero, através do estabelecimento de regras de funcionamento do jogo; 4) a complexidade tática, que deve ser evidenciada progressivamente.

De acordo com Turner & Martinek (1999), o papel do professor na aplicação deste método 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.

O modelo do TGfU possui seis fases: Jogo inicial; Os alunos começam a perceber as novas regras; Os alunos começam a consciencializar-se das decisões que têm de tomar na situação de jogo; O aluno pensa: "o que fazer", "como fazê-lo"; Os problemas são resolvidos naturalmente por habilidades e movimentos que eles descobrem; Jogo novamente, com um grau maior de desempenho.

Jogos Reduzidos

Os jogos reduzidos permitem a simulação de movimentos padrão das modalidades desportivas coletivas, enquanto mantêm uma atmosfera competitiva na qual os atletas devem agir sob pressão e fadiga (Gabbett & Mulvey, 2008).

Este tipo de jogos foi idealizado para desenvolver as habilidades técnicas, a leitura tática e capacidade de decisão e são frequentemente jogados com várias bolas em torno do campo para assegurar a continuidade do jogo (Gabbett & Mulvey, 2008; Owen, 2004).

Wein (2004) considera os Jogos Simplificados por revelarem as seguintes características: número reduzidos de jogadores; dimensões reduzidas quanto ao campos de jogo; regras simplificadas e adaptáveis; redução das situações complexas do 11 vs. 11; simplicidade dos problemas que o jogador resolve por si mesmo; fácil avaliação do rendimento de cada jogador.

De acordo com Teixeira, J. (2009), “a estrutura específica destes jogos permite que se adaptem ao nível de jogo dos jogadores, possibilitando a percepção ou descoberta de uma deficiência no jogo, por parte do treinador, e a sua correção mediante um jogo / exercício corretivo”.

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.

7.3. Objetivos de Estudo

O presente estudo tem como principais objetivos verificar se:

- a) O grau de motivação dos alunos na prática varia consoante o tipo de tarefa (i.e., analítica, semifechada e ecológica);
- b) O grau de motivação dos alunos na prática varia consoante o tipo de modalidade (i.e., Andebol, Basquetebol, e Futsal);
- c) Existe maior preferência dos alunos pela exercitação recorrendo a tarefas ecológicas comparativamente às tarefas de natureza analítica;
- d) As tarefas ecológicas são alvo de maior preferência por parte dos alunos.

7.4. Hipóteses de Pesquisa

Objetivo	Hipótese	Descrição
a1)	H ₀	O grau de motivação dos alunos na prática não varia consoante o tipo de tarefa.
	H ₁	O grau de motivação dos alunos na prática varia consoante o tipo de tarefa.

a2)	H ₀	As tarefas de natureza ecológica não possuem maior grau de motivação comparativamente com as de natureza analítica.
	H ₁	As tarefas de natureza ecológica possuem maior grau de motivação comparativamente com as de natureza analítica.
b)	H ₀	O grau de motivação dos alunos na prática não varia consoante o tipo de modalidade
	H ₁	O grau de motivação dos alunos na prática varia consoante o tipo de modalidade

Tabela 1 – Hipóteses de Pesquisa.

7.5. Metodologia

7.5.1. Amostra

Participaram no presente estudo alunos do 8º ano de escolaridade (N=17 com 6 alunos do género masculino e 11 do género feminino) com uma média de idade de $13,70 \pm 0,771744$), sendo que nenhum deles tinha algum tipo de incapacidade física ou cognitiva.

Nível de Ensino	Género		Total
	Masculino	Feminino	
8º Ano de Escolaridade	6	11	17

Tabela 2 – Caraterização da Amostra.

7.5.2. Tarefas

Foram estruturadas 3 tarefas – fechada / analítica, semifechada, aberta / ecológica – a aplicar em 3 modalidades coletivas (Futsal, Basquetebol, e Andebol), sendo cada tarefa distinta das outras.

Tarefa 1 – Tarefa fechada

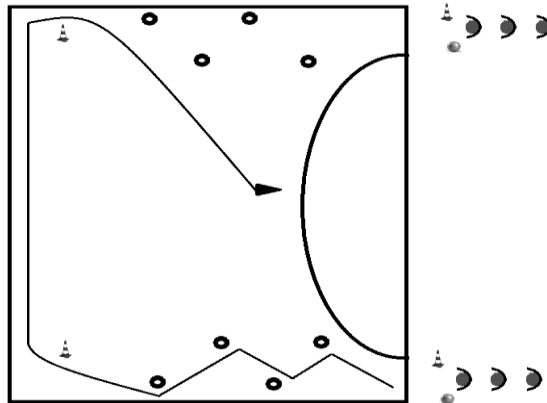


Figura 2 – Disposição das tarefas fechadas / analíticas

Ambos os grupos faziam simultaneamente a mesma tarefa, trocando de fila no final de cada exercício.

Tarefa 2 - Tarefa Semifechada

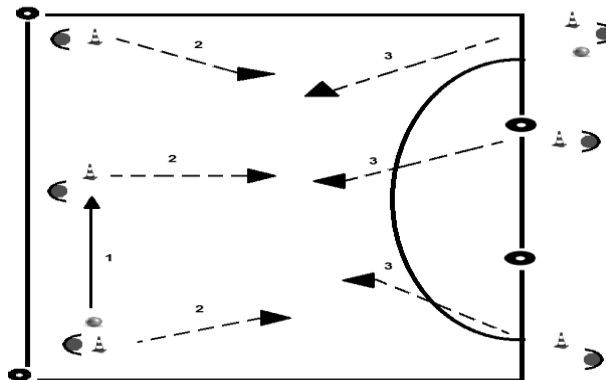


Figura 3 – Disposição das tarefas semifechadas

- 1) o jogador na zona lateral do campo passa para o jogador que se encontra ao centro;
- 2) os jogadores promovem o ataque em direção ao objetivo;
- 3) os jogadores provem a defesa, protegendo o objetivo.

Quem defende, tem como objetivo, para além de recuperar a posse de bola, tentar passar pela linha de meio campo com a bola controlada. Finalizado, o exercício, o jogador roda no sentido do ponteiro dos relógios.

Tarefa 3 – Tarefa Aberta

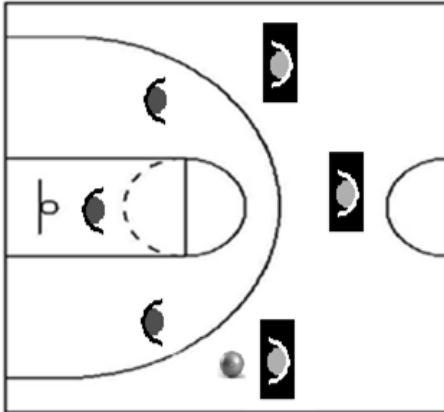


Figura 4 – Tarefa aberta / ecológica em Basquetebol

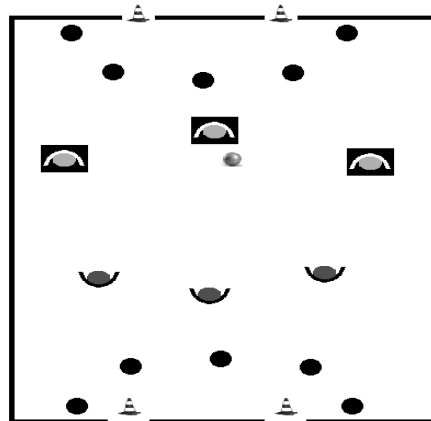


Figura 5 – Tarefa ecológica em Futsal e Andebol

Para a modalidade coletiva de Basquetebol, cada metade do campo foi utilizado por 2 grupos de 3 elementos cada, jogando entre si, promovendo assim uma situação de jogo reduzido de 3 x 3, sem Guarda-Redes, e com balizas pequenas. Para a modalidades coletivas de Futsal e Andebol, cada metade do campo foi utilizado por 2 grupos de 3 elementos cada, jogando entre si, promovendo assim uma situação de jogo reduzido de 3 x 3, sem Guarda-Redes, e com balizas pequenas. Cada tarefa teve um tempo de prática de 10 minutos.

7.5.3. Variáveis

As variáveis de pesquisa consideradas para o presente estudo foram:

Variável	Tipo de Variável	Qualitativa
Motivação	Dependente	Ordinal
Tarefa Analítica, Semifechada, Aberta	Independente	Nominal
Modalidade Futsal, Andebol, Basquetebol	Independente	Nominal

Tabela 3 – Definição e caraterização das variáveis de pesquisa

7.5.4. Instrumentos

A recolha dos dados foi efetuada através da aplicação de um Inquérito por Questionário (ver anexo 11), sendo este respondido de forma voluntária, e com o consentimento do POE. Foi produzido um questionário para cada modalidade coletiva.

O tratamento estatístico foi efetuado através da utilização do *software* estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), v.21.

7.5.5. Procedimentos

Para a 1ª e 2ª tarefas, em Futsal e Andebol, foram utilizados 2 meios campos do campo do pavilhão 1 da Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, sendo que os 18 alunos foram divididos por 2 grupos de 9 elementos, e cada grupo fez o exercício no meio campo a que foi destinado; no Basquetebol foram utilizados 2 meios campos dos campos exteriores da escola, sendo que os 18 alunos foram divididos por 2 grupos de 9 elementos, e cada grupo fez o exercício no campo a que foi destinado. Na 3ª tarefa, para as modalidades de Futsal e Andebol, foi utilizado o campo do pavilhão 1, que compreende 25m de comprimento e 15 de largura, e foi dividido em 3 campos reduzidos iguais, sendo que os 18 alunos foram divididos por 6 grupos de 3 elementos, e cada grupo fez o exercício no meio campo a que foi destinado. Para a modalidade de Basquetebol, foram utilizados os 3 meios campos dos campos exteriores de Basquetebol da Escola Básica nº 2 de S. Silvestre, sendo que os 18 alunos foram divididos por 6 grupos de 3 elementos, e cada grupo fez o exercício no campo a que foi destinado. Nas tarefas de Andebol e Futsal não foi utilizado Guarda-Redes, e na 3ª tarefa as balizas eram pequenas.

Para a recolha de dados foi aplicado um inquérito por questionário a cada aluno, sendo este construído por mim. Cada questionário continha questões relativas a cada tarefa tendo, no final, 2 questões sobre as tarefas em geral. Os alunos tiveram cerca de 10 minutos para responder ao questionário. A ordem do questionário era a seguinte:

- Tarefas 1 / 2 / 3:
 - Satisfação na tarefa desempenhada;
 - Sentimentos / Emoções sobre cada tarefa;

- Descrição do que o aluno sentiu;
- Aspeto negativo e positivo sobre cada tarefa.
- Tarefas em geral:
 - Qual das tarefas os alunos gostaram mais;
 - Qual tarefa gostariam de realizar nas aulas de EF.

Nota: Existiram perguntas do questionário que não foram introduzidas no estudo.

A prática modalidades foi realizada em dias distintos, e cada questionário foi aplicado no fim das 3 tarefas. A prática das modalidades foi feita nas aulas de EF.

O princípio de jogo abordado foi igual para cada tarefa e para cada modalidade, sendo este o princípio da Penetração / Progressão.

Em nenhuma das tarefas foi fornecido *Feedback*, e a Instrução foi dada na preleção inicial, assim como previamente à realização de cada tarefa.

Neste estudo, na prática motora participaram 18 alunos da turma do 8ºB, no entanto só foram considerados para o estudo 17 alunos, pois um dos alunos tinha um défice cognitivo, nomeadamente no registo escrito.

7.5.6. Procedimentos Estatísticos

A significância das tarefas e modalidades de jogo sobre o grau de motivação foi avaliada com uma MANOVA *one-way* e ANOVA *one-way* com *Post-hoc Bonferroni* depois de validados os pressupostos da normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias/covariância (Marôco, 2010). A classificação da dimensão do efeito foi executado a partir do sugerido por Hopkins & Glass (1996). A análise estatística executou-se com recurso ao software *IBM SPSS Statistics* (versão 21), para um nível de significância de 5%.

7.5.7. Apresentação e Discussão dos Resultados

Variável	df	Média	F	p	Dimensão do efeito
Modalidade	2	0,078	0,138	0,872	0,002
Tarefa	2	12,49	21,903	0,001*	0,233
Modalidade * Tarefa	4	0,157	0,275	0,894	0,008

* $p \leq 0,05$

Tabela 4 - Diferenças estatisticamente significativas do grau de motivação com a modalidade e a tarefa.

Os resultados obtidos do teste estatístico MANOVA *one-way* permitiram verificar diferenças estatisticamente significativas nas tarefas ($F_{(2,153)} = 21,903$; $p\text{-value} = 0,001$; $\eta_p = 0,233$; $Power = 1,000$). A dimensão do efeito das diferentes tarefas sobre o grau de motivação dos alunos é moderada (0,233).

Variável	(J) Tarefa	Média (I-J)	p
Tipo de Tarefa (I)			
analítica	semifechada	-,373	0,042*
	ecológica	-,980	0,001*
semifechada	analítica	,373	0,042*
	ecológica	-,608	0,001*
ecológica	analítica	,980	0,001*
	semifechada	,608	0,001*

* $p \leq 0,05$

Tabela 5 - Diferenças estatisticamente significativas do grau de motivação entre tarefas.

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre todas as tarefas, dado que $p \leq 0,05$. Ressalve-se que se encontram maiores diferenças entre tarefas analíticas e ecológicas ($p\text{-value} = 0,001$), sendo que o grau de motivação é superior nas tarefas ecológicas (média=-,980), entre tarefas semifechadas e ecológicas ($p\text{-value} = 0,001$), sendo que o grau de motivação é superior nas tarefas ecológicas (média=-,608), e entre tarefas analíticas e semifechadas ($p\text{-value} = 0,042$), sendo que o grau de motivação é superior nas tarefas semifechadas (média=-,373).

Como podemos verificar, os alunos demonstram ter mais motivação em algumas tarefas em detrimento de outras. Entre as várias tarefas em que os alunos estiveram inseridos, denota-se que as tarefas ecológicas, comparativamente com as tarefas analítica e semifechada, obtiveram um maior grau de motivação por parte dos alunos.

Face ao exposto acima mencionado e devido procedeu-se à ANOVA *one-way* com *Post-hoc Bonferroni* de forma a verificar entre que tarefas existiam diferenças estatisticamente significativas. Podemos verificar na tabela 6, abaixo colocada, entre que tarefas existem efetivamente diferenças.

(I) interceção	(J) interceção	Média (I-J)	P
Tarefa Analítica ANDEBOL	Semifechada_andeбол	-0,41176	1
	ecológica_andeбол	-1,17647	0,001*
	analítica_basquetebol	-0,17647	1
	semifechada_basquetebol	-0,52941	1
	ecológica_basquetebol	-1,11765	0,001*
	analítica_futsal	-0,17647	1
	semifechada_futsal	-0,52941	1
	ecológica_futsal	-1,00000	0,006*
Tarefa Semifechada ANDEBOL	Analítica_andeбол	0,41176	1
	ecológica_andeбол	-0,76471	0,133
	analítica_basquetebol	0,23529	1
	semifechada_basquetebol	-0,11765	1
	ecológica_basquetebol	-0,70588	0,26
	analítica_futsal	0,23529	1
	semifechada_futsal	-0,11765	1
	ecológica_futsal	-0,58824	0,887
Tarefa Ecológica ANDEBOL	Analítica_andeбол	1,17647	0,001*
	semifechada_andeбол	0,76471	0,133
	analítica_basquetebol	1,00000	0,006*
	semifechada_basquetebol	0,64706	0,49
	ecológica_basquetebol	0,05882	1
	analítica_futsal	1,00000	0,006*
	semifechada_futsal	0,64706	0,49
	ecológica_futsal	0,17647	1
Tarefa Analítica BASQUETEBOL	Analítica_andeбол	0,17647	1
	semifechada_andeбол	-0,23529	1
	ecológica_andeбол	-1,00000	0,006*
	semifechada_basquetebol	-0,35294	1
	ecológica_basquetebol	-,94118	0,014*
	analítico_futsal	0	1
	semifechada_futsal	-0,35294	1
	ecológica_futsal	-0,82353	0,065
Tarefa Semifechada BASQUETEBOL	Analítica_andeбол	0,52941	1
	semifechada_andeбол	0,11765	1
	ecológica_andeбол	-0,64706	0,49
	analítica_basquetebol	0,35294	1

	ecológica_basquetebol	-0,58824	0,887
	analítica_futsal	0,35294	1
	semifechada_futsal	0	1
	ecológica_futsal	-0,47059	1
Tarefa Ecológica BASQUETEBOL	Analítica_andebol	1,11765	0,001*
	semifechada_andebol	0,70588	0,26
	ecológica_andebol	-0,05882	1
	analítica_basquetebol	,94118	0,014*
	semifechada_basquetebol	0,58824	0,887
	analítica_futsal	,94118	0,014*
	semifechada_futsal	0,58824	0,887
	ecológica_futsal	0,11765	1
Tarefa Analítica FUTSAL	Analítica_andebol	0,17647	1
	semifechada_andebol	-0,23529	1
	ecológica_andebol	-1,00000	0,006*
	analítica_basquetebol	0	1
	semifechada_basquetebol	-0,35294	1
	ecológica_basquetebol	-,94118	0,014*
	semifechada_futsal	-0,35294	1
	ecológica_futsal	-0,82353	0,065
Tarefa Semifechada FUTSAL	Analítica_andebol	0,52941	1
	semifechada_andebol	0,11765	1
	ecológica_andebol	-0,64706	0,49
	analítica_basquetebol	0,35294	1
	semifechada_basquetebol	0	1
	ecológica_basquetebol	-0,58824	0,887
	Analítica_futsal	0,35294	1
	ecológica_futsal	-0,47059	1
Tarefa Ecológica FUTSAL	Analítica_andebol	1,00000	0,006*
	semifechada_andebol	0,58824	0,887
	ecológica_andebol	-0,17647	1
	analítica_basquetebol	0,82353	0,065
	semifechada_basquetebol	0,47059	1
	ecológica_basquetebol	-0,11765	1
	analítica_futsal	0,82353	0,065
	semifechada_futsal	0,47059	1

* $p \leq 0,05$

Tabela 6 - Diferenças estatisticamente significativas do grau de motivação com o tipo de tarefa em cada modalidade.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as demais tarefas. Na tarefa analítica ($M= 2,6471$, $DP= 0,86177$; $n=17$) de Andebol observaram-se diferenças estatisticamente significativas no grau de motivação com a tarefa ecológica de Andebol ($p\text{-value} = 0,001$), sendo que o grau de motivação é superior ($média=3,8235$) na tarefa ecológica; com a tarefa ecológica de Basquetebol ($p\text{-value} = 0,001$), sendo que o grau de motivação é superior ($média= 3,7647$) na tarefa ecológica; com a tarefa ecológica de Futsal ($p\text{-value} = 0,006$), sendo que o grau de motivação é superior ($média=3,6471$) na tarefa ecológica.

Como podemos verificar, na comparação entre a tarefa analítica de Andebol com todas as tarefas ecológicas das 3 modalidades abordadas – Andebol, Futsal, e Basquetebol – as tarefas ecológicas obtiveram um maior grau de motivação por parte dos alunos. Isto pode-se explicar pelo facto da tarefa ecológica ser uma tarefa de forma de jogo reduzido, com maior empenhamento motor dos alunos, ao contrário da tarefa analítica, em que o empenhamento motor não é tão elevado. Outra das explicações pode estar associada ao facto da tarefa ecológica abordar as componentes técnico-táticas da modalidade, ao invés da tarefa analítica, que só aborda, maioritariamente, a componente técnica.

Na tarefa ecológica ($M= 3,8235$, $DP= 0,72761$; $n=17$) de Andebol observaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = 0,006$) no grau de motivação com a tarefa analítica de Basquetebol, sendo que o grau de motivação é inferior ($média= 2,8235$) na tarefa analítica. Na tarefa ecológica ($M= 3,8235$, $DP= 0,72761$; $n=17$) de Andebol observaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = 0,006$) no grau de motivação com a tarefa analítica de Futsal sendo que o grau de motivação é inferior ($média= 2,8235$) na tarefa analítica.

Assim, verificamos que a tarefa ecológica de Andebol obteve um maior grau de motivação por parte dos alunos comparativamente com as tarefas analíticas de Basquetebol e Futsal, tal como tinha acontecido anteriormente com a tarefa analítica de Andebol. Assim, denota-se que os alunos demonstraram ter mais motivação numa tarefa baseada em forma jogada.

Na tarefa analítica ($M=2,8235$, $DP=0,52859$; $n=17$) de Basquetebol observaram-se diferenças estatisticamente significativas no grau de motivação com a tarefa ecológica de Basquetebol, sendo que o grau de motivação é superior ($média= 3,7647$) na tarefa ecológica.

Quanto à tarefa analítica de Basquetebol, comparativamente com a tarefa ecológica de Basquetebol, verificamos que os alunos, na mesma modalidade, preferem estar inseridos na tarefa que comporta a forma jogada, ao invés da situação analítica. As razões deparam-se pelo dito anteriormente, assim como pelo facto de estarem sempre a repetir os mesmos gestos na situação analítica.

(I) Modalidade	(J) Modalidade	Média (I-J)	Sig.a
Andebol	Basquetebol	-0,078	1
	Futsal	-0,039	1
Basquetebol	Andebol	0,078	1
	Futsal	0,039	1
Futsal	Andebol	0,039	1
	Basquetebol	0,039	1

* $p \leq 0,05$

Tabela 7 - Diferenças estatisticamente significativas do grau de motivação consoante o tipo de modalidade.

Como se pode verificar a partir da Tabela 4, os resultados obtidos do teste estatístico MANOVA *one-way* permitiram verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas modalidades ($F_{(2,153)} = 0,138$; $p\text{-value} = 0,001$; $\eta_p = 0,002$; $Power = 0,071$). A dimensão do efeito das diferentes tarefas sobre o grau de motivação dos alunos é muito pequena (0,002).

Desta forma, podemos observar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os vários tipos de modalidade, pelo que se comprova que o grau de motivação dos alunos não é influenciado pelo tipo de modalidade desportiva.

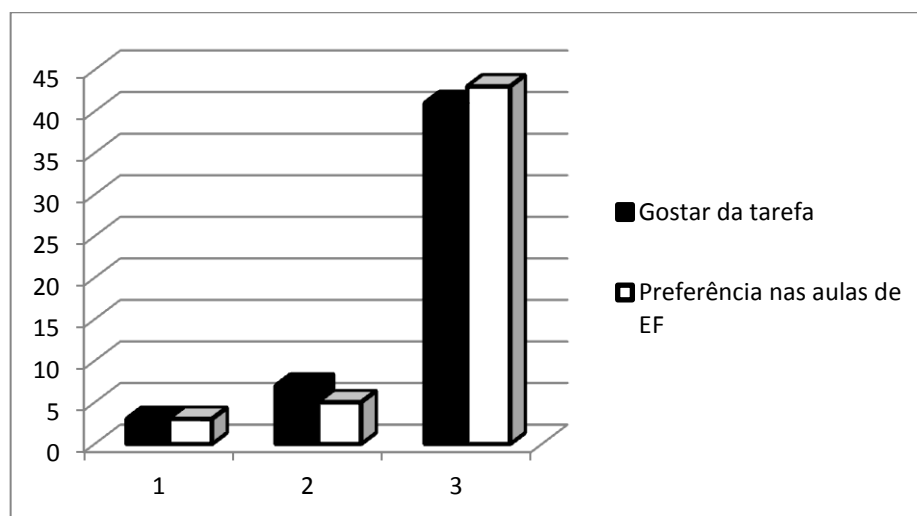


Gráfico 1 – Preferência dos alunos sobre as tarefas de todas as modalidades, e sobre as tarefas para prática nas aulas de EF.

Como podemos denotar a partir da barra com preenchimento do Gráfico1 (Gostar da tarefa), os alunos, de forma geral, no que diz respeito a todas as tarefas de todas modalidades abordadas, gostaram mais de praticar a tarefa 3, ou seja, a tarefa ecológica, em que das 51 escolhas existentes, 41 recaíram sobre esta tarefa. Também podemos verificar que apenas 7 escolhas se destinaram à tarefa semifechada, e somente 3 para a tarefa analítica.

No que diz respeito à barra sem preenchimento (Preferência nas aulas de EF), a maioria dos alunos, no que diz respeito a todas as tarefas de todas modalidades abordadas, gostaram mais de praticar, igualmente, a tarefa 3, ou seja, a tarefa ecológica, em que dos 51 escolhas existentes, 41 recaíram sobre esta tarefa, sendo que somente 5 se destinaram para a tarefa semifechada, e 3 para a tarefa analítica.

7.6. Principais Conclusões

A partir de todas as informações acima descritas que o grau de motivação dos alunos, no que diz respeito ao tipo de tarefa, não mostrou diferenças estatisticamente significativas, talvez pelo facto dos 3 JDC em causa serem todos desportos de invasão, e pelo facto dos 3 terem o mesmo objetivo (marcar ponto / golo).

No que diz respeito aos 3 tipos de tarefa em abordagem – analítica, semifechada, ecológica/aberta – os dados acima permitiram-nos concluir que a tarefa ecológica, no que diz respeito às 3 modalidades, é aquela em que os alunos demonstram ter mais grau de motivação, em detrimento das tarefas semifechada e analítica das 3 modalidades. Torna-se claro que os alunos preferem uma atividade que integre a forma de jogo reduzido, do que propriamente uma atividade que trabalha maioritariamente a técnica, em que estão constantemente a repetir gestos, e com baixo empenhamento motor.

Importa também referir que não há diferenças estatisticamente significativas entre as tarefas abertas e semifechadas; assim como entre as tarefas semifechadas e as fechadas.

Quanto às preferências dos alunos, pude aferir que, maioritariamente, sobre as tarefas de todas as modalidades preferiram estar em prática motora na tarefa 3,

sendo que o mesmo aconteceu na escolha para as aulas de EF, em que a escolha recaiu, novamente, sobre a tarefa 3.

8. CONCLUSÃO

Findado o EP, o Professor Estagiário deverá fazer uma reflexão sobre o trabalho produzido fazendo, assim, um balanço sobre tudo o que foi efetuado ao longo destes meses.

Foram 9 meses intensos, com trabalho árduo e, por vezes, difícil de gerir, no entanto o facto de estarmos na nossa “cadeira de sonho” é indescritível. É um sentimento de alegria que nos preenche a alma associado ao facto de fazermos aquilo que, realmente, gostamos.

Sinto que desenvolvi muitas capacidades inerentes à prática pedagógica, e sinto-me muito melhor preparado para o futuro que se avizinha. As nossas perspetivas futuras, no que diz respeito à lecionação, não são boas, infelizmente, mas sei que um dia cada um de nós terá a sua oportunidade, e aí poderemos dar o nosso importante contributo junto dos alunos.

Revelei, também, algumas competências que anteriormente desconhecia, e sinto que este EP fez-me crescer, não só como agente de ensino, mas também fundamentalmente como pessoa. Pude constatar como funciona o lado do Professor, e perceber de forma mais coerente como funciona o lado dos alunos. Nós que também já por lá passámos.

Quanto ao aprofundamento do meu tema/problema, posso referir que foi importante averiguar em que tarefas os alunos se sentem mais motivados pois, no que diz respeito a nós, profissionais do ensino da EF, devemos ter em consideração as tarefas que potenciam a motivação e o empenhamento motor dos alunos, tendo sempre em conta os objetivos estipulados para cada matéria.

Para finalizar, reitero que foi efetivamente um ano produtivo, cheio de aprendizagem, e finalizo este ciclo apenas com sentimentos positivos.

9. REFERÊNCIAS

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real:UTAD.

Balbino, H. ,Paes, R. (2005). Processo de ensino-aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: De Rose Junior, D.; TRICOLI, V. *Basquetebol uma visão integrada*. Barueri: Manole.

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. Livros Horizonte.

Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportivo - Corporal na Escola*. Lisboa. Livros Horizonte.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. Livros Horizonte.

Bento, J. O.(2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa. Livros Horizonte.

Bloom, B. et al. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo. Pioneira.

Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). Ética profissional e Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 49-60. Consultado em 8 de Junho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: IRDP

Carvalho, L. M. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Sociedade Portuguesa de Educação Física , nº 11.

Costa, M. (1992). Avaliando a educação física no I e II graus. *Revista dois pontos*. V .I, n.12, p.28-32.

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.

Gabbett, T.J., & Mulvey, M.J. (2008). Time-motion analysis of smallsided training games and competition in elite women soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(2):543-552.

Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos In *O ensino dos Jogos Desportivos* : 97-137. Amândio Graça & José Oliveira (Eds.). CEJD. FCDEF-UP.

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

Guia de Estágio Pedagógico (2012). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Gonçalves, S. (2005). *Motivação: uma trilha para o sucesso*. São Paulo. Editora FII.

Graça A., Oliveira J. (1995). *O Ensino dos jogos desportivos*. 2ª Edição. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Graça, A.; Mesquita, I. (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.

Greco, P. (2006). Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 20(5), 210-212.

Glass, G.; Hopkins, K. (1996). *Statistical methods in Education and Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Haydt, R. (1995). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo. Editora Ática.

Kiphard, E. (1976). *Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Light, R. (2001). Accessing the inner world of children: The use of student drawings in research on children's experiences of Game Sense Proceedings In: *The Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. 2007, p, 72-83.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª Edição.

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

Maslow, A. (1991). *Motivacion y Personalidad*. Madrid. Edições Díaz de Santos, S.A.

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

Mosston, M.; Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education (4rd Ed.)*. New York: Macmillan.

NES (2002). *FITNESSGRAM® Manual de aplicação de testes*. Núcleo de Exercício e Saúde da Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa. Impriluz.

Oliveira, M. (2006). *Estudo da variabilidade dos comportamentos de instrução em dois contextos diferenciados: Escola e clube*. Monografia de Licenciatura, Universidade da Madeira. Extraído a 9 de Junho de 2013 desde:
http://www3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=150&Itemid=34.

Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998): The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching Education*, 17, pp. 231-243. Human Kinetics Publishers, Inc.

Owen, A., Twist, C., & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. *Insight*, 7, 50-53.

Paes, R. (2001). *Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental*. Canoas: Ed. da Ulbra.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. In *Éducateur*, nº 2, pp. 19-25.

Piéron, M. (1986). *Pedagogie de l'entraînement: la relation entre l'entraîneur et le sportif*. Université de Liège.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris. ed. Revue EPS.

Piletti, C (1987). *Didática geral*. São Paulo. Ática.

Quina, J. (2009) - *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE, 2009.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. In *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Robbins, P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

Sampaio, J., Abrantes, C., & Leite, N. (2009). Power, heart rate and perceived exertion responses to 3x3 and 4x4 basketball small-sided games. *Revista de Psicología del Deporte*. p. 463-467.

Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company. (apud Gonçalves, C. 1998).

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.

Sousa, Jorge (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier. *Revista Horizonte*, VIII, nº 46.

Teixeira, J. (2009). *O Ensino e Aprendizagem do Jogo nas Escolas de Futebol. Em busca de um entendimento*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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*, n. 70, 286-296.

Vilar, L., Castelo, J., & Araújo, D. (2010). *Pressupostos para a conceptualização do exercício de treino de futebol*. Um estudo realizado com treinadores com certificado de nível IV. *Revista Gymnasium*, 1.1(3), 121-142.

Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 12, n. 1, p. 77-87.

Wein, H. (2004). *Fútbol a la Medida del Niño*. Federación Andaluza de Fútbol. Madrid. 3ª ed. CEDIFA.

10. ANEXOS

Anexo 1 – Estrutura do Plano de Aula

Ano/Turma:	Período:	Data:	Hora:	Fim:
Local/Espaço:	Nº Aula:	Nº Aula da UD:	Duração:	Alunos Previstos:
Unidade didática:			Função didática:	
Objetivos da Aula:				
Material:				

Tempo (mins)		Objetivos específicos/Conteúdos	Descrição da tarefa/Organização	Objetivos operacionais/ Componentes Críticas/ /Critérios de êxito da tarefa/Estilos de Ensino
T	P			
Fase Inicial				

Fase Fundamental				

Fase Final				
13.25h	FINAL DA AULA			
Relatório da Aula				

Anexo 2 – Relatório de Aula para Alunos

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: __/__/__	
Motivo pela ausência da aula de Educação Física: _____ _____	
Modalidade: _____ Classificação: _____ Rubrica do Professor: _____	
OBJECTIVOS DA AULA	
RECURSOS MATERIAIS	
DESCRIÇÃO DA TAREFA, GESTOS TÉCNICOS	
P. INICIAL	
P. FUNDAMENTAL	
P. FINAL	
COMPORTAMENTO GERAL DA TURMA (Identificar alunos-caso, se existirem)	
APRECIÇÃO GLOBAL DA AULA	

Anexo 3 – Questionário de Caracterização de Turma

I		A tua Identificação			
Nome:				Ano:	
Data de Nascimento:	__/__/____	Idade:		Turma:	
E-mail:				Número:	

II		Na Escola			
Gostas da tua escola?	Sim		Não		Porquê? _____
Gostas de Estudar?	Sim		Não	Às Vezes	
Ficaste retido em algum ano?	Sim		Não		Qual(is)? _____
Quais são as tuas disciplinas preferidas?		_____			
Quais são as disciplinas de que menos gostas?		_____			
Tens Computador?	Sim		Não		
Tens Internet?	Sim		Não		

III		Diariamente			
Como ocupas o tempo livre fora da escola?					
Leio		Vejo TV		Pratico Desporto	
Vou ao Cinema			Ouço Música		De outra forma _____

IV		A Educação Física				
Gostas de Educação Física?	Sim		Não			
Quais os teus desportos favoritos? Enumera 3 deles:						
_____		_____		_____		
Costumas praticar alguma atividade física extraescolar?					Sim	
Qual?	_____			Quantas vezes por semana	_____	
És federado em algum desporto?	Sim		Não			
Qual?	_____					
Em Educação Física, qual a matéria em que sentes mais dificuldades? _____						
Porquê? _____						



Qual a matéria em que te sentes mais preparado(a)?					_____	
Que tipo de desportos gostarias de realizar?					_____	

V		A tua Saúde / Alimentação			
És alérgico(a) a algum medicamento?	Sim		Não		
Qual?	_____				
Tens alguma doença crónica?	Sim		Não		
Qual?	_____				
Onde tomas habitualmente o pequeno-almoço em tempo de aulas?					

Onde almoças habitualmente em tempo de aulas?					

A que horas te costumavas deitar?		_____	A que horas te costumavas levantar?		_____
Tens alguma das seguintes dificuldades?					
Auditivas		Visuais		Motoras	
Outras		Quais? _____			

Anexo 4 – Relação de Presenças

Nº/ Nome	Relação de Presenças											
	 <div style="text-align: center;"> Ano: 8º Turma: B 2012/2013 MÊS </div> 											
	DATA		DATA		DATA		DATA		DATA		DATA	
	P	FM	P	FM	P	FM	P	FM	P	FM	P	FM
1												
2												
3												
4												
5												
6												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												

Legenda: X – Presente; FM – Falta de Material; D – Doente; F – Faltou.

Anexo 5 – Matérias Nucleares

	<u>8º Ano</u>	<u>9º Ano</u>
1º Período	<u>Atletismo</u> (CB resistência, peso) <u>Basquetebol</u> <u>Ginástica de solo</u>	<u>Atletismo</u> (TS, e Recuperação e/ou Consolidação de Matérias e resistência, peso, barreiras) <u>Basquetebol</u> Ginástica de Solo
2º Período	<u>Ginástica Aparelhos</u> <u>Atletismo (estafetas)</u> <u>Futsal.</u>	<u>Ginástica Aparelhos</u> <u>Atletismo (SA)</u> <u>Voleibol</u>
3º Período	<u>Andebol</u> <u>Raquetas</u> (Badminton e Ténis).	<u>Futsal</u> <u>Raquetas</u> (Badminton e Ténis)

Anexo 6 – Ficha de Observação de Aula

Observador:		Observado:							
Unidade Didática:		Nº Aula UD:		Período:					
Ano/Turma:		Data:		Hora:		Duração:			
Aula Nº:		Nº de alunos previstos:			Espaço:				
Função Didática:									
Dim.	Categories	Sub-Categorias	1	2	3	4	5	NA	Observações
INSTRUÇÃO	Informação Inicial	Começa a aula no horário							
		Método económico de verificar as presenças							
		Coloca-se de forma adequada							
		Alunos no seu campo de visão							
		Comunicar informação sem consumir tempo de aula							
		Define objetivos; Identifica contexto							
	Melos Gráficos	Relacionar o trabalho da aula com as aulas anteriores							
		Apresentação/Organização							
		Os melos gráficos são visíveis por todos							
	Condução da Aula	Os melos gráficos são claros							
		Circula e posiciona-se corretamente no espaço							
		Comunica com clareza e economia							
		Clarifica os comportamentos visados							
		São identificadas as componentes críticas							
		Varia os métodos de intervenção							
		Certifica-se da compreensão da mensagem							
	Qualidade do Feedback	Realiza a extensão/integração da matéria							
		Dá FB de forma frequente e pertinente							
		Utiliza as várias dimensões do FB							
		Completa os ciclos de FB							
O FB é de valor relativamente aos erros									
Comunicação	Distribui equitativamente os FB entre diferentes alunos								
	Individualiza o FB								
	Controla a compreensão da mensagem								
	Domina a matéria								
	Utiliza terminologia adequada e acessível aos alunos								
	Ser consistente								
	Saber ouvir								
	Ser audível								
GESTÃO	Gestão do Tempo	Utiliza comunicação não verbal							
		Questionamento							
		Comunicar através de uma abordagem positiva							
	Organização/ Transição	Elevado tempo de empenho motor							
		Elevado tempo de aprendizagem							
		Poucos episódios de organização							
		Transições rápidas							
	Conclusão da Aula	Rotinas estruturadas. Regras precisas de segurança							
		Formação de grupos							
		Sequência lógica das atividades							
Decisão de Ajustamento	Aula termina de forma progressiva								
	Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada								
	Arrumação do material								
CLIMA/ DISCIPLINA	Controlo	Afetividade							
		São pedagogicamente corretas e ajustadas às situações							
		Num imprevisto consegue ajustar com qualidade							
		Tornar claras as regras da aula							
	Disciplina	Motivar o comportamento apropriado com interações positivas							
		Ignorar o comportamento inapropriado sempre que possível							
		Usar estratégias de castigo específicas e eficazes							
		Transmitir entusiasmo							
	Interação Professor/ Aluno	Conversas paralelas							
		Comportamentos fora da tarefa							
		Apresentação (postura/equipamento)							
		Participa com os alunos							
Plano de Aula	Expressão facial: humor/sorrir/rir								
	Interesse								
	Gesticulação (demonstração/sinais)								
	Manipulação corporal (contacto físico)								
	Desinteresse (distanciamento/abandono)								
	Frustração (ralva/ira)								
	Feedback negativo								
	Cumprido								

1- Muitas Dificuldades;

2- Algumas Dificuldades;

3- Satisfaz;

4- Eficiente;

5- Excelente;

NA- Não Aplicável.

Anexo 7 – Contagem de Blocos de Matérias

Atividades	1º Período	2º Período	3º Período
Apresentação e Avaliação Diagnóstica	11	0	0
Conteúdos Programáticos	23	26	29
Avaliação Sumativa	3	3	2

PERÍODOS	MODALIDADES	BLOCOS DE AULAS	TOTAL DE BLOCOS
1º Período	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E APRESENTAÇÃO – 11 blocos de 45'		37 Blocos
	Atletismo (Corrida de Resistência e Lançamento do Peso)	10 Blocos de 45'	
	Basquetebol	8 Blocos de 45'	
	Ginástica de Solo	8 Blocos de 45'	
2º Período	Atletismo (Corrida de Estafetas)	9 Blocos de 45'	29 Blocos
	Futsal	11 blocos de 45'	
	Aeróbica	9 blocos de 45'	
3º Período	Andebol	15 Blocos de 45'	31 Blocos
	Badmínton	16 Blocos de 45'	

Anexo 8 – Calendarização Anual

Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
Dias										
1						51	61			
2			20					3º P		
3		Peso; Barr; Futsa			2º P			68 e 69	80	
4		8			39					
5		FERIADO		31 e 32				70		93 e 94
6						52 e 53	62 e 63			
7			21 e 22	33						95
8						54	64		81 e 82	
9			23		40 e 41					
10		Estaf. E Andebol						71 e 72	83	
11					42	CARNAVAL				
12		AD - Vai-Vem		34 e 35		CARNAVAL		73		96 e 97
13		11				CARNAVAL	65 e 66			
14			GREVE	FESTA						98
15						55	67		84 e 85	
16			24		43 e 44					
17	1º P	12 e 13						74 e 75	86	
18					45					
19	APRESENT.	14						76		
20						56 e 57				
21	Cooper		25 e 26							
22	3					58			87 e 88	
23			27		46 e 47					
24		15 e 16						77 e 78	89	
25					48					
26	Veloc. e Basquet	17						79		
27						59 e 60				
28	AD - Ginást.		28 e 29							
29	6								90 e 91	
30			30		49 e 50					
31		18 e 19							92	

Legenda:

FÉRIAS
Nº Aulas
Av. Diagnóst.
Ginástica Solo
Atletismo
Basquetebol
Futsal
Dança
Andebol
Patinagem

Anexo 9 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

→ Folha de Registo de Avaliação Diagnóstica – Unidade Didática de Basquetebol

Data:		Período:		Aula:		Ano/Turma:	8ºB
-------	--	----------	--	-------	--	------------	-----

Nº	Nome	Elementos Técnicos → Ações Técnico Táticas				Situação de Jogo 3 x 3			Total	Nível	
		Passe		Recepção	Drible	Lançamento na passada	Defesa	Ataque			Regras
		Peito	Picado								
1											
2											
3											
4											
5											
6											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											

NE – O aluno é incapaz de executar o gesto técnico

ED – Apresenta várias falhas nos gestos técnicos que prejudicam a sua execução na globalidade

E – Executa corretamente os gestos técnicos propostos ou apresenta apenas algumas lacunas não impeditivas da execução global dos elementos

Critérios de Avaliação		Níveis de Organização e Especificação Curricular	
NE	1	Introdutório	
ED	2	Elementar	
E	3	Avançado	

Anexo 10 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa Formal

MODALIDADES							
Nº	Aluno	Basquetebol		Ginástica no Solo		Atletismo: Lançamento do Peso e Corrida de Resistência	
		Aspetos Positivos	Aspetos a Melhorar	Aspetos Positivos	Aspetos a Melhorar	Aspetos Positivos	Aspetos a Melhorar
1							
2							
3							
4							
5							
6							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							

COMPETÊNCIAS					
Nº	Aluno	Conhecimentos		Atitudes e Comportamentos	
		Aspetos Positivos	Aspetos a Melhorar	Aspetos Positivos	Aspetos a Melhorar
1					
2					
3					
4					
5					
6					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Anexo 11 – Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

Data:		Período:		Aula:		Ano/Turma:	8ºB
-------	--	----------	--	-------	--	------------	-----

Nº	Nome	Domínio Psicomotor (Saber Fazer) 100%										Total
		Elementos Técnicos Ações Técnico Táticas – 50%					Situação de Jogo 3 x 3 – 50%					
		Passe	Condução de Bola	Recepção	Drible	Remate	Defesa (20%)		Ataque (30%)			
							Contenção	Cobertura Defensiva	Progressão	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	
15%	15%	10%	5%	5%	10%	10%	10%	10%	10%	100%		
1												
2												
3												
5												
6												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												

Critérios de Avaliação: 1 – Não Executa; 2 – Executa com Dificuldade; 3 – Executa; 4 – Executa Bem; 5 – Executa Muito Bem

Anexo 12 – Questionário aplicado no âmbito do Tema/Problema

Questionário de Avaliação da Motivação nos Jogos Desportivos Coletivos.

Instruções: Neste questionário, peço-te que me dês a tua opinião acerca do que sentiste ao praticar as três tarefas de Futsal. Não há respostas certas ou erradas. O que realmente importa é que indiques o que pensas com sinceridade. Responde a todas as questões abaixo colocadas, para que o teu questionário seja validado. Não percas muito tempo em nenhuma frase, e se tiveres alguma dúvida, solicita a ajuda do Professor.

Futsal

Tarefa 1

1 – Qual foi o teu grau de **motivação / satisfação** na **Tarefa 1**?

Não Gostei Nada	Gostei Pouco	Gostei	Gostei Muito	Adorei
1	2	3	4	5

2 – Identifica **Sentimentos / Emoções** que tenhas sentido ao realizar a **Tarefa 1**?

Emoções			
Boas		Más	
Alegria		Aborrecimento	
Interesse		Descontentamento	
Satisfação		Tristeza	
Ânimo		Desagrado	
Adoração		Tédio	
Prazer		Desprazer	
Outros:		Outros:	

3 – Descreve, de forma breve, **o que realmente sentiste** ao realizar a **Tarefa 1**.

4 – Refere **1 aspeto positivo** e **1 aspeto negativo** sobre a **Tarefa 1**.

TAREFA 1	
Aspeto Positivo	Aspeto Negativo
-	-

Tarefa 2

5 – Qual foi o teu grau de **motivação / satisfação** na **Tarefa 2**?

Não Gostei Nada	Gostei Pouco	Gostei	Gostei Muito	Adorei
1	2	3	4	5

6 – Identifica **Sentimentos / Emoções** que tenhas sentido ao realizar a **Tarefa 2**?

Emoções			
Boas		Más	
Alegria		Aborrecimento	
Interesse		Descontentamento	
Satisfação		Tristeza	
Ânimo		Desagrado	
Adoração		Tédio	
Prazer		Desprazer	
Outros:		Outros:	

7 – Descreve, de forma breve, **o que realmente sentiste** ao realizar a **Tarefa 2**.

8 – Refere **1 aspeto positivo** e **1 aspeto negativo** sobre a **Tarefa 2**.

TAREFA 2	
Aspeto Positivo	Aspeto Negativo
-	-

Tarefa 3

9 – Qual foi o teu grau de **motivação / satisfação** na **Tarefa 3**?

Não Gostei Nada	Gostei Pouco	Gostei	Gostei Muito	Adorei
1	2	3	4	5

10 – Identifica **Sentimentos / Emoções** que tenhas sentido ao realizar a **Tarefa 3**?

Emoções			
Boas		Más	
Alegria		Aborrecimento	
Interesse		Descontentamento	
Satisfação		Tristeza	
Ânimo		Desagrado	
Adoração		Tédio	
Prazer		Desprazer	
Outros:		Outros:	

11 – Descreve, de forma breve, **o que realmente sentiste** ao realizar a **tarefa 3**.

12 – Refere **1 aspeto positivo** e **1 aspeto negativo** sobre a **Tarefa 3**.

TAREFA 3	
Aspeto Positivo	Aspeto Negativo
-	-

- QUESTÕES SOBRE TODAS AS TAREFAS REALIZADAS –

13 – Qual a **Tarefa** que mais **gostaste** de realizar?

T1

T2

T3

14 – Nas aulas de **Educação Física**, qual das 3 tarefas gostarias mais de realizar?

T1

T2

T3

Anexo 13 – Média do Grau de Motivação nas Tarefas e Modalidades.