



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Beatriz Esteves Ferreira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR.
JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DA TURMA DO 12^oC
NO ANO LETIVO DE 2018/2019**

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS**

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís
Manuel Pinto Lopes Rama e apresentada à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.**

junho de 2019



UNIVERSIDADE D COIMBRA

Ana Beatriz Esteves Ferreira

2014209209

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DR.
JOAQUIM DE CARVALHO, JUNTO DA TURMA DO 12ºC
NO ANO LETIVO DE 2018/2019**

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS**

**Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís
Manuel Pinto Lopes Rama e apresentada à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.**

junho de 2019

Referência Bibliográfica:

Ferreira, A. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho junto da turma C do 12ºano no ano letivo 2018/2019. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra. Portugal.

TEOR DE COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Ana Beatriz Esteves Ferreira, aluna nº 2014209209 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, a secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

Coimbra, ____ de ____ de 2019

(Ana Beatriz Esteves Ferreira)

AGRADECIMENTOS

No culminar da minha formação académica, e fazendo uma retrospeção deste percurso, deixo aqui algumas palavras de agradecimento a todos aqueles que contribuíram de uma forma ou de outra para esta realização.

Ao professor supervisor da Faculdade, Doutor Luís Rama, pela sua disponibilidade, tranquilidade transmitida e pela ajuda incansável.

Ao professor orientador da Escola, Joaquim Parracho, pela boa disposição e ensinamentos importantes para a minha evolução enquanto profissional de Educação Física.

Aos meus pais, Rui e Cristina, a quem devo tudo na minha vida, pelo amor, preocupação, pelo orgulho que sempre demonstraram genuinamente e pelos esforços que me permitiram chegar onde cheguei e ser a pessoa que sou hoje.

À minha irmã, Inês, a minha melhor amiga, por acreditar sempre em mim e pelos elogios que tanto valor têm para mim.

Às minhas avós, Graça e Júlia e às minhas tias, Céu e Neusa, pela preocupação, amor e por nunca deixarem que me faltasse nada, sem elas nada teria sido possível.

Ao meu namorado, Vasco, pela paciência, companhia e pela motivação transmitida nos momentos em que mais precisava.

Aos amigos, Daniela Varela, Flávia Gonçalves, José Paço, Pedro Correia e Rita Mendes, um agradecimento especial, repleto de memórias daqueles que foram os melhores anos das nossas vidas.

Ao 12º C, a turma que jamais esquecerei, pela colaboração, amizade e pelo bom ambiente que sempre proporcionaram nas aulas.

Por fim, dedico esta conquista ao meu avô, Fernando Esteves, e ao meu padrinho, Nascimento Ferreira, porque sei que ficariam muitos orgulhosos e porque foram das minhas maiores fontes de motivação.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Este documento é um momento de reflexão sobre nosso percurso no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Pedagógico, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz, no ano letivo de 2018/2019, junto da turma C do 12ºano de escolaridade.

Daquilo que refletimos no Relatório de Estágio, este encontra-se dividido em quatro capítulos: 1- Enquadramento Pessoal; 2- Contextualização da Prática Desenvolvida; 3- Análise Reflexiva sobre a prática; 4- Atitude Ético-Profissional e por último, 6 – Aprofundamento do Tema Problema.

Relativamente ao tema-problema, é apresentado um estudo desenvolvido ao longo deste ano letivo que visava a compreensão de um conjunto de estratégias ditas “mais eficazes” para melhorar a intervenção do professor de Educação Física no Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos.

Com este estágio acreditamos que evoluímos profissionalmente, levando connosco experiências e aprendizagens de que nunca esqueceremos, e claro, a vontade de continuar a aprender todos os dias.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Jogos Desportivos Coletivos; Jogos reduzidos; Compreensão do jogo.

ABSTRACT

This document is reflexive document of Teacher Training, included in the Master of Teaching of Physical Education of the Faculty of Sports Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The Teacher Training was developed at the Dr. Joaquim de Carvalho Secondary School, in Figueira da Foz, with the class C of the 12th year, during the academic year 2018/2019.

This internship report is divided in six chapters: I – Personal Framing; II – Contextualization of developed practice; III – Reflective practices analysis; IV – Reflective analysis; V – Ethics and VI – Deepening the research question.

Concerning to the research question, we developed a study throughout this academic year, in which the main purpose was to understand the main strategy, known as “more efficient” to improve the Physical Education teacher intervention, on the teaching of sports games.

With this teacher training, we believe that we had grown professionally and that we will take various experiences and learnings throughout our life that we will never forget, taking the desire of learning more and more every day.

Key-Words: *Physical Education; Teacher Training; Collective Sports Games; Reduced Games; Game Comprehension.*

Lista de Abreviaturas

EF – Educação Física

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz

DT – Diretor de Turma

UD – Unidade Didática

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

SPSS – *Statistic Package for the Social Sciences*

Índice

Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XV
Introdução	16
1 Enquadramento Pessoal	17
1.1. As nossas Origens e a nossa Jornada	17
1.2. Expetativas iniciais – Abraçar os medos	18
2 Contextualização da Prática Desenvolvida.....	19
2.1. A Escola.....	19
2.2. Os alunos do 12°C – <i>A minha primeira turma</i>	20
2.3. O Grupo de Educação Física	21
3 Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica.....	22
3.1. Planeamento.....	22
3.1.1. Plano Anual.....	23
3.1.2. Unidades Didáticas.....	24
3.1.3. Planos de Aula.....	25
3.2. Realização	27
3.2.1. Instrução	27
3.2.2. Dimensão gestão	28
3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina	30
3.2.4. Decisões de Ajustamento	30
3.3. Avaliação – <i>Muito mais do que números</i>	31
3.3.1. Avaliação Formativa Inicial	31
3.3.2. Avaliação Formativa	32
3.3.3. Avaliação Sumativa.....	33
3.4. O 7ºano sobre Rodas	34
3.5. Organização e Gestão Escolar	35

3.6. Desporto Escolar – <i>Surfing</i>	36
3.7. Projetos e parcerias educativas	36
3.8. “Desafios da Semana”	38
4 Atitude Ético-Profissional	40
5 Aprofundamento do Tema Problema.....	41
5.1. Introdução	41
5.2. Enquadramento teórico	41
5.2.1. Ensino dos JDC	41
5.2.2. Modelo de ensino de jogos para a compreensão (TGfU).....	43
5.3. Objetivo	44
5.3.1. Objetivos específicos.....	44
5.4. Metodologia	44
5.4.1. Amostra	44
5.4.2. Recolha de Dados.....	45
5.4.3. Procedimentos	45
5.4.4. Análise de dados.....	46
5.5. Apresentação e discussão dos resultados.....	46
5.5.1. Na planificação das Unidades Didáticas dos JDC que importância atribui ao ensino/aprendizagem dos seguintes tópicos?	46
5.5.2. Na planificação das unidades didáticas dos JDC indique a importância que atribuiu às seguintes determinantes.....	47
5.5.3. Quais os critérios que usa para a seleção dos jogos reduzidos?.....	49
5.5.4. Qual a sequência que utiliza habitualmente nas aulas? Ordene de 1 (início da aula) a 5 (final da aula), no caso de não utilizar, atribua 0 (zero).	50
5.5.5. Durante a realização de exercícios analíticos como avalia os seguintes itens?	51
5.5.6. Qual a estratégia que adota para ultrapassar/resolver um erro técnico frequente? Dê um exemplo.	52

5.5.7. Durante a condução/acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos intervém predominantemente:	52
5.5.8. Qual a importância que atribui à transferência de conhecimentos entre os diferentes JDC?	54
5.5.9. Na avaliação dos alunos na UD dos JDC, qual o peso (ponderação/percentagem) que atribui a cada um dos parâmetros?.....	54
5.5.10. No ensino dos JDC tem sido desenvolvida uma metodologia de ensino para a compreensão do jogo. Conhece esta metodologia?.....	56
5.5.11. Valoriza as situações de jogo reduzido?	56
5.5.12. Como é que o professor faz ligação entre o jogo reduzido e o jogo formal? Indique um exemplo.....	57
5.5.13. Dê um exemplo de uma estratégia que beneficie a compreensão das noções táticas ofensivas e defensivas pelos alunos.	58
5.5.14. Como pode ser estimulada a tomada de decisão dos alunos no domínio do ensino/aprendizagem dos JDC?	58
5.6. Conclusão	59
6 Conclusões Finais e Perspetivas	61
7 Referências Bibliográficas	62
8 Anexos	65
Anexo 1 Certificado de participação na Ação de formação – Programa FitEscola...	65
Anexo 2 Certificado de formadora na Ação de formação-Atividades Rítmicas e Expressivas	66
Anexo 3 Certificado de organizadora na Ação de formação-Atividades Rítmicas e Expressivas	67
Anexo 4 Certificado de formadora na VIII Oficina de Ideias em Educação Física...	68
Anexo 5 Certificado de participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física	68
Anexo 6 Certificado de organizadora na Ação de formação-Tiro com arco	69
Anexo 7 Certificado de participação no 8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	71

Anexo 8 Plano de aula	72
Anexo 9 Exemplo de grelha de avaliação	73
Anexo 10 Cartaz atividade em Tiro com Arco	74
Anexo 11 Cartaz da atividade em Atividades Rítmicas e Expressivas	75
Anexo 12 Questionário	76
.....	76
.....	77
.....	78
Anexo 13 Folha de Observação de aulas	79

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da amostra por função profissional	45
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Importância atribuída na planificação dos jogos desportivos coletivos ao regulamento, competências técnicas, táticas e outras.....	47
Tabela 2. Importância que atribui na planificação da unidade didática dos jogos desportivos coletivos ao nível dos alunos na matéria, modelo de ensino, estratégias de avaliação, recursos materiais disponíveis, interesse dos alunos, tempo disponível e outros.	48
Tabela 3. Critérios para a seleção dos jogos reduzidos, importância atribuída à aptidão física, nível de habilidades motoras básicas, conteúdo específico de ensino, recursos disponíveis, tempo disponível, diferenciação dos alunos por níveis e motivação.	49
Tabela 4. Modelo sequencial das componentes das aulas de Educação Física.	50
Tabela 5. Exercitação de exercícios analíticos em função da importância atribuída ao erro técnico, individualização da correção e correção para o grupo/turma.	51
Tabela 6. Na condução/acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos intervém reforçando os comportamentos de nível inferior, interrompe frequentemente, questiona, utiliza alunos de nível avançado para demonstrar, diferencia os alunos por nível.	53
Tabela 7. Importância atribuída à transferência de conhecimentos entre os diferentes jogos desportivos coletivos, nas ações táticas, ações técnicas e na condição física.....	54
Tabela 8. Valor atribuído na avaliação dos jogos desportivos coletivos às atitudes e valores, domínio das ações táticas, domínio das habilidades técnicas, conhecimento do jogo e regulamento e tempo disponível.	55
Tabela 9. Conhecimento dos professores da metodologia de ensino para a compreensão do jogo.	56
Tabela 10. Valorização atribuída às situações de jogo reduzido.	56

Introdução

O Estágio Pedagógico é um processo que todos os estudantes deveriam ter a oportunidade de vivenciar, pois permite-nos um contacto real com a profissão que escolhemos, integrando a teoria e a prática e expondo-nos ao desenvolvimento das tarefas.

O presente documento expõe o Relatório Final de Estágio, que surge no âmbito da unidade curricular do Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

Nesse sentido, a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra permitiu-nos a realização de um Estágio Pedagógico na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz. Esta prática decorreu no ano letivo de 2018/2019, junto da turma C do 12º ano de escolaridade, orientada pelo Professor Joaquim Parracho e com a supervisão do Professor Doutor Luís Rama.

Esta prova encontra-se organizada em seis partes. Fazem parte, o enquadramento pessoal, a contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática pedagógica, as atitudes ético-profissionais, o aprofundamento do tema/problema e as conclusões finais e perspetivas para o futuro. Dentro das áreas mencionadas focamo-nos nas expectativas iniciais do estágio pedagógico, na caracterização dos contextos onde fomos inseridos e numa análise global da nossa jornada enquanto professores estagiários de Educação Física. Particularmente na quinta parte, aprofundamos o tema/problema, cujo assunto é “Estratégias para Melhorar a Intervenção do Professor no Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos”.

Este relatório é a chegada à meta que pretendíamos, resultados do nosso esforço e dedicação ao estágio pedagógico.

1| Enquadramento Pessoal

1.1. As nossas Origens e a nossa Jornada

Começamos por fazer uma retrospeção das nossas origens e descobrir “qual?”, “quando?” e “onde?” aconteceu o nosso primeiro contacto com o desporto.

O desporto esteve sempre presente nas nossas vidas. Porém, daquilo que nos lembramos, o primeiro contacto começou debaixo de água. Durante a pré-escola acompanhávamos um familiar ao seu treino de natação e, enquanto isso, aguardávamos divertidamente na piscina mais pequena. Certo dia, aquele que mais tarde viria a ser o nosso professor de Educação Física (EF), chamou-nos à piscina maior e ensinou-nos a mergulhar. A felicidade com que saímos da piscina nesse dia foi sabida e a vontade de voltar instalou-se.

Ao longo do nosso percurso desportivo apareceram outras práticas. Contudo, foi na dança Jazz e Contemporânea que encontramos o verdadeiro significado de prazer e paixão. Esta prática teve a duração de oito anos e ainda hoje permanece a vontade de voltar.

No ensino secundário, frequentamos o curso Tecnológico de Gestão e Dinamização Desportiva, onde tivemos a oportunidade de estagiar como professores de Atividade Física e Desportiva com alunos da pré-primária.

A paixão por ensinar, contactar com crianças e contagiar os outros a praticar atividade física levou-nos a prosseguir os estudos, ansiando um dia nos tornarmos professores de EF. Para a construção desta vontade, licenciemo-nos na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) e seguimos o Mestrado em Ensino da Educação Física.

Estagiar numa escola perto do local onde vivemos era um privilégio que nos poupava tanto a nível económico, como físico e psicológico. Assim, surgiu a opção de estagiar numa cidade do distrito de Coimbra, a Figueira da Foz, um local tranquilo e ideal para esta etapa académica.

Todo o trabalho desenvolvido no estágio conjuga sentimentos de gratidão e dever cumprido, principalmente quando revemos o nosso percurso e percebermos que todas as falhas conduziram às aprendizagens necessárias para aquilo que um dia sonhamos ser, Professores de EF.

1.2. Expetativas iniciais – Abraçar os medos

O Estágio Pedagógico no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário era o momento para colocarmos em prática todos os conhecimentos que adquirimos ao longo do percurso académico.

No início deste estágio, o primeiro obstáculo foi o desafio da atribuição de uma turma de ensino secundário, deixando-nos apreensivos e receosos. Sendo o maior receio a proximidade de idades entre professor e aluno, onde poderia falhar a credibilidade e o respeito. Porém, vozes de professores experientes mostraram-nos que esses valores não são adquiridos pela idade, mas através da serenidade e da postura que adotamos.

As expetativas para o Estágio, recaíam essencialmente sobre o nosso crescimento pessoal e profissional. Sabíamos que o percurso era longo, mas estávamos ainda mais certos da dedicação e do trabalho que lhe atribuiríamos.

Assim, acreditámos que as condições favoráveis para o desenrolar do estágio poderiam centrar-se na motivação dos alunos, participação na escola, relacionamento com a comunidade escolar e na capacidade de reflexão sobre os acontecimentos.

Relativamente aos alunos, elementos essenciais do nosso percurso, não sabíamos quem nos esperava, mas o nosso intuito seria colocar a motivação na base do processo, e por isso, tornar as práticas letivas lúdicas e cativantes, tendo em consideração o nível do aluno e os objetivos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

No que respeita à participação na escola, apresentámos um conjunto de expetativas como a participação no desporto escolar e a apresentação de iniciativas que melhorassem a adesão à atividade física dos alunos. No relacionamento com a comunidade escolar, era primordial que este fosse favorável e permitisse a transmissão e partilha de conhecimentos, aspeto importante para o nosso sucesso.

Finalmente, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o nosso desempenho, acreditando que os obstáculos estão no nosso caminho por um motivo, a sua superação.

Em suma, não descartamos o apoio fundamental do professor orientador, um excelente profissional de EF de quem retemos importantes ensinamentos.

2| Contextualização da Prática Desenvolvida

2.1. A Escola

A realização do estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (ESJCFF), situada na Figueira da Foz, uma cidade do distrito de Coimbra. A designação que lhe foi atribuída reconhece o valor do figueirense, Joaquim de Carvalho (1892- 1958), no âmbito da cultura e da educação. Está localizada na freguesia de Tavadede, perto do Estádio Municipal e próxima do Parque das Abadias.

No presente ano-letivo de 2018/2019, a escola era frequentada por 1167 alunos, 421 do 3º ciclo, 690 do Secundário e 56 do ensino Profissional.

No ensino Secundário a escola dispunha de variados Cursos Científico-Humanísticos, entre os quais, o Curso de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais. Dispõe também de cursos profissionais vocacionados para as áreas da informática e multimédia, como o Curso de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Informática - Instalação e Gestão de Redes, Técnico de Informática – Sistemas, e Técnico de Multimédia. Dos cursos profissionais, no presente ano letivo abriu apenas o curso de Técnico de Informática – Sistemas.

Relativamente à sua estrutura, a escola beneficiou de obras de requalificação que ligaram os três corpos que a constituíam, podendo, todavia, distinguir-se as diferentes áreas. É considerada uma escola sem barreiras, por deter de elevador e instalações sanitárias apropriadas a pessoas com mobilidade reduzida. As salas de aula tinham ligação à internet, havendo rede sem fios em todo o edifício.

No que concerne a disciplina de EF, a escola detinha de 2 campos de jogos exteriores, um destes com pista de atletismo e caixa de areia e, ainda, 1 pavilhão gimnodesportivo, dividido em três espaços, separados por cortinas brancas e denominados de “Ginásio 1”, “Ginásio 2” e “Ginásio 3”. A escola usufrui também do estádio Municipal José Bento Pessoa, constituído por dois campos sintéticos oficiais, um de Futebol 11 e outro de Futebol 7.

Tendo em conta os espaços disponíveis na escola, era possível abordarmos um alargado conjunto de modalidades desportivas, nomeadamente o Badminton, o Voleibol,

a Ginástica Artística, Acrobática e Aparelhos, a Dança, o Atletismo, a Patinagem, o Basquetebol, o Andebol, o Futebol, o Râguebi, e outras opções inseridas no PNEF.

Podemos afirmar que a ESJCFF proporcionou-nos excelentes condições de trabalho pois está apetrechada de material, espaços e profissionais disponíveis que cooperaram para a nossa evolução.

As opções que a escola dispunha aos alunos no Desporto Escolar eram o Badminton, a Ginástica Artística e o *Surfing*.

Com isto, consideramos que a escola detinha os ingredientes necessários para o desenvolvimento de uma excelente prática pedagógica.

2.2. Os alunos do 12^oC – A *minha primeira turma*

Para o devido efeito da caracterização da turma, nas primeiras semanas de aulas o diretor de turma (DT) do 12^oC aplicou um questionário individual. Com isto, e para conhecermos a turma com quem viríamos a trabalhar, o DT disponibilizou-nos esses instrumentos, permitindo-nos iniciar o tratamento dos dados.

A turma C do 12^oano de escolaridade era constituída por trinta alunos, dos quais 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com a média de idades de 17 anos.

No ano letivo anterior a maioria dos alunos frequentava a escola, à exceção de dois alunos que frequentavam a Escola Secundária Bernardino Machado. Acreditamos que é importante mencionar que os alunos, apesar de terem frequentado a mesma escola, provinham de turmas diferentes e tiveram de passar por um processo de adaptação social aos novos colegas.

De acordo com as suas áreas de residência, cerca de 87% da turma residia perto da escola e os restantes demoravam entre 18 a 25 minutos a chegar à escola, no caso de se deslocarem em meio de transporte privado.

A turma frequentava o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, apresentando na globalidade excelentes resultados, fruto do trabalho e empenho demonstrados. Relativamente à prática de atividades desportivas extracurriculares, quase metade dos alunos praticava desporto a nível federado. Entre as modalidades que praticavam tinha lugar a Ginástica Acrobática, o Futebol, o Basquetebol, a Natação, o Remo, o Ténis e a Defesa Pessoal. Considerámos um benefício a existência de alunos

com conhecimentos desportivos em diferentes áreas, na medida em que colaborariam com o docente na lecionação das aulas.

Também informações importantes para a disciplina de EF foram os problemas de saúde existentes em 6 dos alunos, que correspondiam a uma lesão no joelho, problemas respiratórios e tendinite nos ombros. No caso destes alunos foi recomendado pelo médico de família que se sentissem algum desconforto durante a atividade física, deveriam parar a atividade até que se sentirem melhor.

Na nossa perspetiva, esperávamos um ambiente agradável nas aulas de EF tanto ao nível socio-afetivo, como de empenho nas atividades letivas propostas pelo docente.

2.3. O Grupo de Educação Física

Na chegada todas as manhãs à sala dos professores de EF encontrava um ambiente de alegria e boa disposição contagiante. O grupo de EF era composto por nove professores, oito professores do sexo masculino e uma professora do sexo feminino.

Das primeiras tarefas que nos atribuíram eram relativas à aplicação do FitEscola e consistiram na realização de cartazes com esclarecimentos sobre a atividade, bem como da análise dos resultados. Esta última não se realizou devido a problemas informáticos relacionados com a entrada no portal.

O grupo de EF demonstrou estar sempre disponível e pronto a ajudar, prova disto foi a facilitação de espaços e materiais, para que conseguíssemos cumprir com o nosso plano de aula. Outro aspeto relevante neste âmbito foi a disponibilidade para a observação de aulas, permitindo-nos inclusive, que interviéssemos ativamente nas mesmas, o que apelava à nossa capacidade de improviso – resolução de problemas. Por último, também colaboraram de forma ativa na organização dos nossos projetos educativos.

Em suma, foram um grupo descontraído, com espírito jovem, com quem pudemos partilhar agradáveis experiências e adquirir novos saberes.

3| Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

“Um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” Júnior (2010).

Este capítulo permite-nos refletir sobre a prática pedagógica e encontra-se dividido em áreas distintas, entre elas, as Atividades de Ensino-Aprendizagem, as Atividades desenvolvidas no âmbito dos Projetos e Parcerias Educativas e as Atitudes Ético-Profissionais. De acordo com as Atividades de Ensino-Aprendizagem, experienciamos as suas diferentes fases, nomeadamente o planeamento, a realização e a avaliação, pelo que as iremos abordar.

3.1. Planeamento

Para Garganta (1991), *“planear ou planificar, significa descrever e organizar antecipadamente os objetivos a atingir, os meios e os métodos a aplicar”*

Este instrumento foi o nosso “companheiro” ao longo do percurso e demonstrou ser imprescindível para o conhecimento do meio envolvente, análise dos conteúdos e definição de objetivos. Nesses momentos procurámos estratégias que tornassem a nossa intervenção eficaz, no sentido de cumprirmos com os objetivos.

O planeamento é também um trabalho de estudo e aprendizagem, preparando o professor ao ajustamento e à resolução de eventuais problemas que possam aparecer na prática pedagógica. De acordo com a afirmação está Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva, & Silva (2011) afirmando que o planeamento requiere procedimentos como a organização, o estudo e a coordenação, proporcionando a prática que desejamos.

Seguindo esta lógica, para preparar o ensino deparámo-nos com diferentes momentos do planeamento, sendo estes, o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula.

3.1.1. Plano Anual

“É um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.” (Bento, 2003)

A construção do plano anual é considerada das primeiras tarefas a desenvolver pelos professores, principalmente para os estagiários que estão num meio plenamente desconhecido. Assim, para que a nossa atuação fosse orientada, definimos os objetivos que pretendíamos alcançar com a turma em questão, respeitando as capacidades dos nossos alunos. Em concordância está Bento (2003), afirmando que *“a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planejamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos do desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”*

Dos primeiros momentos em que fomos à escola, algumas tarefas foram desenvolvidas pelo grupo de Educação Física, particularmente a rotação dos espaços, o sistema de avaliação e as fichas individuais dos alunos. No que respeita a estas últimas, o diretor de turma já as tinha aplicado aos alunos, que posteriormente nos entregou para as analisarmos e melhor conhecermos a turma. Realizámos também a inventariação das condições materiais e espaciais, conteúdos importantes para a seleção de tarefas exequíveis das diferentes matérias.

Procedemos também à análise do PNEF, um documento que nos orientou para as finalidades da EF nos diferentes níveis de ensino e matérias. Contudo, este documento funcionou apenas como guia do processo, pois enquanto professores a nossa tarefa foi adequar estes objetivos às habilidades dos alunos, baseando-nos sempre na evolução dos mesmos.

Ao longo do ano letivo abordamos quatro matérias, no 1º Período o Futebol e a Ginástica Acrobática, no 2º Período o Voleibol e no 3º Período Badminton. Na escolha das matérias, segundo o PNEF, os alunos do 12º ano têm a oportunidade de escolher duas pelas quais têm preferência, tendo sido escolhidas pela maioria da turma, as unidades didáticas de Futebol e Badminton. Depois destas decisões, procedemos à contabilização do número de aulas disponíveis.

Em conclusão, o plano anual encontra-se suscetível a alterações provenientes de vários fatores, um deles é a avaliação formativa de cada matéria, momento em que

avaliamos as capacidades e motivações dos alunos para posteriormente definirmos os objetivos específicos à turma.

3.1.2. Unidades Didáticas

Segundo Siedentop (1998), os professores considerados eficazes realizam um trabalho cuidado e profundo na preparação das matérias de ensino, ou seja, independentemente da planificação, todos eles passaram pela fase de construir unidades didáticas pela primeira vez, que nomeadamente tendem a melhorá-las com a experiência.

A elaboração de uma unidade didática (UD) pode ser considerada um apoio para o professor, como também um instrumento para melhorar o seu conhecimento na matéria. Assim, foram concebidas antes de iniciarmos a modalidade e levava-nos a pesquisar e estudar os seus conteúdos.

Para cada matéria abordada desenvolvemos uma UD com uma estrutura que incluía uma breve história da modalidade, caracterização e regulamento, objetivos, conteúdos técnicos e táticos, estratégias de ensino, análise do envolvimento, extensão e sequência dos conteúdos, avaliação e balanço final da matéria desenvolvida.

Na realização deste trabalho tivemos por base os objetivos e finalidades do PNEF, interligando-os com a realidade resultante das avaliações formativas iniciais, método fundamental para adaptar os conteúdos previstos nos programas às capacidades reais dos nossos alunos. Por exemplo, no caso do Futebol, foi facilmente visível uma discrepância de níveis na turma, pelo que foi necessário criar dois grupos de nível com objetivos diferenciados.

Em concordância está Bento (2003), que afirma que *“o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesma, mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por causa da aula”*.

Como já esperávamos, nem tudo o que planeávamos estava garantido e a prestação dos alunos era o principal elemento do processo, pelo que as unidades didáticas eram alteradas a cada obstáculo encontrado.

Ao longo das UD desenvolvidas no estágio, a que considerámos que teve mais alterações foi a Ginástica Acrobática, porque tivemos que partilhar o espaço disponível com outra turma e, porque sentimos alguma monotonia nas aulas. Assim, desenvolvemos uma estratégia que resolveu os dois obstáculos, ou seja, como as turmas estavam com a mesma matéria, na fase de aquecimento fazíamos um treino funcional de quinze minutos para as ambas as turmas e, posteriormente estes organizavam-se em grupos de trabalho, ficando cada turma numa metade do espaço. Esta estratégia permitiu-nos rentabilizar o espaço da aula e torná-las mais ativas, solicitando também aos alunos uma apresentação do trabalho realizado durante a aula.

Na maioria dos casos, os alunos consolidaram as unidades didáticas e os objetivos estabelecidos, pelo que houveram algumas surpresas positivas em determinadas matérias. Em conclusão, este documento apresenta informações detalhadas de todo o processo pedagógico e serve como instrumento de preparação das matérias.

3.1.3. Planos de Aula

O plano de aula é um documento em que o professor reflete previamente sobre as atividades, conteúdos e objetivos de uma aula. Deste plano, o professor deve ter em consideração que se cumpre tudo, podendo existir necessidades de ajustamento. De acordo está Bento (2003), afirmando que a forma de preparação e a utilização de um determinado esquema de aula não são determinantes, mas sim a profundidade da reflexão antecipada acerca do decurso da aula, acerca das atividades (dos alunos) e desencadear, direcionar, controlar e regular.

Ao longo do ano letivo foi utilizado um modelo de plano de aula que acreditamos ser completo no seu conteúdo. Esse documento continha três tabelas, a primeira um cabeçalho, a segunda o plano de aula e a terceira a fundamentação das opções tomadas.

Relativamente ao cabeçalho, este continha o nome do professor responsável, a turma correspondente, o período letivo, a UD, o espaço/local da aula, a hora e a duração, os alunos previstos, o número da aula, o número da aula da UD, a função didática, os recursos materiais e os objetivos.

O plano de aula foi estruturado em quatro colunas, a primeira com o tempo total e parcial da aula, a segunda com os objetivos específicos da tarefa, a terceira com a descrição/ organização da tarefa e, por último, as componentes críticas e os critérios de

êxito, que é aquilo que se espera dos alunos e que deve ser transmitido inicialmente pelo professor.

Na parte final, a fundamentação, onde justificámos as opções tomadas, a sequência dos exercícios e ainda, aproveitávamos para colocar os grupos de trabalho da aula, tarefa que rentabilizava o tempo de prática.

Durante as primeiras aulas do estágio pedagógico sentimos algumas dificuldades em selecionar tarefas exequíveis, nomeadamente dificuldades em noções de espaço, tempo e organização. Contudo, acreditámos que os erros foram os nossos aliados pois com eles crescemos e aprendemos a tornar-nos melhores profissionais.

Na planificação inicial das atividades, concordámos em diferenciar a turma por níveis e escolher exercícios que fossem de encontro com as suas competências. Assim, na maioria das modalidades optámos pelo trabalho em grupos homogéneos que demonstrou promover o sucesso educativo, tendo em conta os interesses dos alunos e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Particularmente na Ginástica Acrobática e no Badminton, os alunos foram distribuídos em grupos heterogéneos, na Ginástica porque foram divididos por estaturas e no Badminton porque sentimos alguma desmotivação por parte dos alunos de nível inferior e pensámos que seria motivante colocá-los com alunos de nível avançado. Esta estratégia teve resultados positivos, os alunos de nível avançado incentivaram os de nível inferior, que por sua vez apresentaram mais empenho e dedicação nas tarefas.

Outro critério importante para a elaboração dos planos de aula foi a escolha do número de elementos por grupo de trabalho, ou seja, se começávamos com um exercício que envolvesse grupos de três elementos, devíamos manter esses grupos nos exercícios seguintes, pois facilitava na organização. A aplicação de variáveis dentro do mesmo exercício também foi uma das estratégias aplicadas, que desenvolvia diferentes capacidades sem grande alteração de espaço e dinâmica.

Conforme Bento (2003), *“sem a antecipação concetual acerca dos objetivos de cada aula e sem a reflexão antecipada sobre o conteúdo e a organização processual, é absolutamente impossível um trabalho sistemático, regular e consciente de educação e formação”*.

Em conclusão, os planos de aula foram instrumentos essenciais para a preparação das aulas e para refletirmos sobre as tarefas.

3.2. Realização

“O docente eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de acordo com o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas negativas ou punitivas” (Siedentop, 1991).

A realização foi o momento de colocarmos em prática o que planeámos, tendo em conta os objetivos, conteúdos e métodos definidos na fase de planeamento. Porém, enquanto docentes tínhamos de estar preparados para as adversidades do ensino, sendo capazes de atuar corretamente sobre pressão.

Esta fase de desenvolvimento da aula centra-se em três dimensões, a instrução, a gestão, o clima/disciplina e as decisões de ajustamento.

3.2.1. Instrução

Relativamente à instrução das primeiras aulas, este era um momento em que ficávamos relativamente ansiosos. Apesar de pouca experiência naquele ambiente, a comunicação com os alunos foi melhorando significativamente ao longo das aulas.

Na prática pedagógica, durante a instrução dos exercícios utilizávamos sempre a demonstração como meio auxiliar, exceto naqueles que já faziam parte da rotina das aulas. Esta demonstração era realizada pelos alunos considerados mais habilidosos.

“A questão da demonstração é uma das dificuldades com que nos deparamos e tentámos colmatar através de esquemas ou do recurso aos alunos, isto porque, como não nos consideramos completamente à vontade para demonstrar, por vezes torna-se um obstáculo quando não existem alunos capazes de o fazer.” (Reflexão da aula nº69 e 70º - UD Voleibol)

De acordo com o excerto anterior está Schmidt (1991), afirmando que o professor deve suplementar as instruções verbais com a demonstração, vídeos, filme ou fotografia da ação a ser aprendida.

Também uma componente importante, foi o questionamento aos alunos na fase de instrução, uma aprendizagem resultante das reflexões com os orientadores de estágio que nos contemplaram para a relevância desta dimensão a alunos do ensino secundário, tornando-os autónomos e reflexivos.

Concluímos, deste modo, que instrução é um momento de transmissão e questionamento que tem como finalidade a compreensão dos alunos. Dessa forma, esta era transmitida ao longo da aula em cinco momentos:

1º. Informação inicial – O início da aula dava-se quando os alunos se sentavam em meia lua e ouviam os objetivos da mesma.

2º. Condução da aula – Nesta parte da aula, quando queríamos mudar o exercício, reuníamos os alunos (sentados em meia lua), a instrução fornecida era sucinta e utilizámos a demonstração com o apoio dos alunos. A utilização de esquemas como meios auxiliares, o recurso ao quadro branco e o questionamento dos alunos foram também meios e métodos auxiliares que facilitaram a instrução.

3º. Qualidade do Feedback – Segundo Costa (1995) o *feedback* “*é um conjunto de intervenções verbais e não-verbais emitidas pelo professor reagindo à prestação motora dos alunos com o objetivo de avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação, assim como de os interrogar sobre o que fizeram e como fizeram.*” Esta dimensão da instrução foi uma dificuldade inicial. Como não havia um conhecimento profundo em determinadas matérias, o *feedback* tornava-se escasso. Felizmente, com prática, estudo e a perseverança do professor orientador fomos perdendo algum medo e, a certa altura, o *feedback* tornou-se num desafio de cada aula.

4º. Comunicação – Nesta dimensão tentámos comunicar de forma positiva e enviar mensagens ricas em informações relevantes. Detínhamos de uma boa colocação de voz e ouvíamos os alunos quando estes intervinham.

5º. Conclusão da aula – Os alunos posicionavam-se exatamente como na parte inicial da aula e definíamos grupos (alternados) para arrumar o material. Na maioria das vezes realizávamos um balanço da aula, que incluía os aspetos negativos e positivos da mesma.

3.2.2. Dimensão gestão

A dimensão gestão do processo de ensino-aprendizagem, segundo o autor Siedentop (1991), “*é um comportamento do professor que traduz elevados índices de envolvimento do aluno nas atividades da aula, e a redução de comportamentos dos alunos que possam interferir no trabalho do professor ou de outros alunos, e também um uso do tempo de aula de forma eficaz*”.

A gestão do tempo de aula foi uma das preocupações que tivemos desde o início do ano letivo, para nós era importante que os alunos tivessem o maior aproveitamento motor, sendo uma das nossas principais convicções evitar os tempos mortos e prevalecer o tempo de instrução eficaz. Para que este objetivo fosse possível definimos algumas estratégias pertinentes, como por exemplo: a montagem antecipada do campo quando necessária, a organização prévia dos grupos de trabalho da aula, a sequência lógica entre exercícios, instruções sucintas, exercícios rotineiros, uso do apito para reunirmos os alunos e a demonstração e utilização de esquemas durante a instrução.

Das estratégias patenteadas, algumas com mais peso do que outras, decidimos por isso, especificar as que consideramos que foram cruciais para a qualidade do ensino. Entre elas, a sequência lógica entre exercícios, as rotinas implementadas e a definição prévia dos grupos de trabalho.

A sequência lógica entre exercícios foi dos primeiros obstáculos que encontramos, passando a ser um critério obrigatório e a ter em consideração na elaboração dos planos de aula. Dessa forma, as aulas passaram a envolver um conjunto de exercícios cuja transição entre eles era de complexidade reduzida, tornando-as mais proativas.

As rotinas, possivelmente das melhores estratégias de gestão da aula, foram implementadas desde o início do ano letivo até ao término do mesmo, o que levou os alunos à assimilação. Mencionando algumas das rotinas que utilizámos, por exemplo, as raparigas prenderem o cabelo e não usarem adornos perigosos à prática desportiva, o recurso aos sinais sonoros (apito) que terminava ou suspendia a tarefa indicando aos alunos para reunir junto do professor, a escolha rotativa dos grupos para arrumar o material e a estrutura semelhante das aulas, variando entre matérias.

Relativamente à formação de grupos de trabalhos antecipadamente, demonstrou benefícios tanto ao nível da rentabilização do tempo de aula como na concretização de diferentes objetivos. Ou seja, preveniu que os alunos fossem demorados na escolha dos grupos de trabalhos, evitou a discriminação e permitiu ao professor criar grupos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem (homogéneos ou heterogéneos).

3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

A fundamental definição de disciplina são os comportamentos adequados que oferecem uma harmoniosa concretização do ensino numa determinada matéria, situação ou contexto (Siedentop,1991).

Das questões iniciais que surgiram, uma delas era “Conseguiríamos o respeito de alunos de 12ºano?”, a resposta agora é “Sim, conseguimos!”. Inicialmente adotámos uma postura mais diretiva, como meio de condicionar os objetivos da aula e permitir que esta decorresse na forma e tempo desejado. Após sentirmos ter a turma mais controlada preferimos uma atitude mais tolerante, o que não excluía a necessidade de, eventualmente, retomarmos à postura inicial.

Logo nas primeiras aulas percebemos que a turma era dócil, os alunos eram respeitadores e existia um ambiente positivo, tanto no relacionamento professor e alunos, como entre alunos.

Para que o clima e a disciplina prevalecessem nas aulas, tentámos tornar a prática letiva dinâmica e motivante. Aspeto importante não só para o empenhamento dos alunos como para a nossa satisfação pessoal e profissional.

Em suma, Siedentop (1991) afirma que *“a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”*.

3.2.4. Decisões de Ajustamento

O processo de ensino-aprendizagem está submetido a ajustamentos de diferentes imprevistos que alteraram o nosso planeamento. Por isso, tencionávamos ser capazes de responder estrategicamente a estes problemas.

De acordo com o planeamento surgiram modificações que nos levaram a ajustá-lo, nomeadamente as condições climáticas inapropriadas à prática, um determinado exercício não estar a funcionar, ou então, devido à substituição das aulas de EF por atividades organizadas pela escola.

Relativamente às condições climáticas, como tínhamos de lecionar futebol no exterior, precavíamos-nos com um plano de aula para ginástica acrobática e dividíamos o espaço com uma das turmas do pavilhão.

Quanto aos exercícios que não estavam a funcionar, parávamos a atividade e retomávamos a explicação, pelo que, caso fosse necessário, introduzíamos coletes ou cones, dependendo da tarefa e da dificuldade sentida.

As atividades organizadas pela escola levaram-nos a reajustar as unidades didáticas porque diminuíram consideravelmente o número de aulas previstas.

Em suma, Bento (2003) alerta-nos para uma reflexão posterior sobre a aula, que constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas.

3.3. Avaliação – Muito mais do que números

“Qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes, o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e objetividade, possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.” (Carvalho, 2017)

A avaliação é apresentada em último lugar, porém, é a primeira a ser realizada antes do planeamento e da realização. Este processo tem por base a observação das dificuldades e das proficiências adquiridas pelos alunos.

Desse modo, é entendida como um procedimento contínuo que se encontra dividido em três fases, a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa e, por último, a avaliação sumativa.

3.3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial foi realizada no início de cada matéria, através de exercícios analíticos e jogos reduzidos. Desta avaliação retirámos o máximo de informações que conseguimos, completando o nosso objetivo, conhecer as dificuldades gerais da turma e organizar os alunos por grupos de nível.

Segundo Carvalho (2017), o processo de avaliação inicial tem por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, por exemplo, perceber as aprendizagens

que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.

Desta avaliação empregávamos os resultados para a construção das unidades didáticas, que englobavam os diferentes objetivos e respetivas progressões pedagógicas e estratégias de ensino, sempre em função do objetivo – a aprendizagem dos alunos.

Importa referir a dificuldade que sentimos nas primeiras avaliações, pois pretendíamos atribuir uma avaliação individual a cada conteúdo técnico e tático, que viríamos a registar numa tabela. Todavia, esquecemos a tabela e foi mais simples, fomos observando as principais dificuldades dos alunos e os diferentes níveis de aprendizagem existentes, depois registámos e prosseguimos para o planeamento.

3.3.2. Avaliação Formativa

“A avaliação formativa aumentará a focagem nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, por exemplo, incidirá minuciosamente nas componentes críticas de cada ação explorada durante os momentos de prática. A observação será menos abrangente e mais focada, bem como será um elemento avaliador e formativo, pois o docente deverá socorrer-se desta avaliação para reorganizar a sua prática pedagógica, sempre que necessário.” (Mendes et al., 2012)

A avaliação formativa não teve um dia destinado à sua aplicação. Esta era considerada uma norma presente em todas as aulas e através de uma observação da prestação dos alunos ajustávamos o ensino em função dos obstáculos que iam aparecendo. Através deste tipo de avaliação conseguíamos entender se os alunos estavam a atingir os objetivos definidos inicialmente e continuar a tomar decisões ajustadas às necessidades de cada um.

Quando eram observadas evoluções significativas nas capacidades dos alunos, optávamos por colocá-los num nível mais avançado, proporcionando-lhes novos desafios e aprendizagens. No caso específico do futebol, os alunos estavam diferenciados por níveis de ensino, pelo que os alunos de nível elementar eram do sexo feminino e os alunos do nível avançado do sexo masculino (por demonstrarem maior habilidade nesta matéria). Porém, duas alunas do nível elementar destacaram-se das restantes, por isso, pertenceram ao grupo mais avançado em algumas das aulas.

No caso da Ginástica Acrobática, como definimos a apresentação das coreografias no seu estado intermédio ao longo das aulas, aproveitamos para lhes fornecer algumas sugestões de melhoria das mesmas.

Esta avaliação foi exatamente isto, reavaliar as capacidades dos alunos, podendo ser necessário aumentar a complexidade dos exercícios, ou então, reformular as estratégias de ensino.

3.3.3. Avaliação Sumativa

Por fim, importa referenciar a avaliação sumativa, realizada duas aulas antes de terminarmos cada UD e seguindo as normas de avaliação definidas pelo grupo de EF.

De acordo com Ribeiro (1999), *“a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Com isto, o autor quer dizer que, apesar de já não termos oportunidade de abordar a matéria naquele ano, ficamos a conhecer as estratégias de ensino que resultaram e se há necessidade de as aperfeiçoar”*.

A avaliação sumativa teve por base a observação dos alunos através de exercícios critério, situações de jogo, ou então, no caso da ginástica acrobática uma coreografia. Todos os exercícios anteriores foram realizados ao longo das aulas e, por isso, não era considerada uma novidade para os alunos. Esta encontrava-se diferenciada por níveis de ensino, pelo que era responsabilidade do aluno escolher o exercício em que queria ser avaliado e onde obteria melhor desempenho.

O processo de atribuição de uma nota aos alunos acreditamos ter sido das tarefas mais complexas que nos surgiram durante a prática pedagógica. Esta nunca tinha sido experimentada e, por vezes, tínhamos receio de não sermos justos com os nossos alunos.

Com isto, o nosso professor orientador transmitiu-nos algumas estratégias facilitadoras do processo, nomeadamente não ficarmos “agarrados” ao papel e atribuímos essa tarefa a um aluno responsável, o que nos libertava para observarmos a atividade atentamente. Também nos sugeriu que expuséssemos os critérios da avaliação aos alunos e que estes colaborassem na observação e atribuição de uma avaliação, sendo que a opinião do professor predominava. Neste caso, a avaliação tornava-se clara para todos e não havia injustiças pois todos conheciam os critérios a cumprir.

Resumidamente e como sugere Bento (2003), *“como avaliador, o professor deve guardar uma certa distância em relação a si mesmo. A autocrítica é difícil. Por isso é aconselhável a participação de outros (que não sejam propriamente uns estranhos) na análise/avaliação. Poderão ser colegas (com alternância de ajuda e colaboração recíprocas) e alunos.”*

3.4. O 7º ano sobre Rodas

Um dos objetivos gerais do Estágio Pedagógico consistia em realizar uma intervenção pedagógica a outro nível de ensino que não o da turma pela qual éramos responsáveis. Assim, escolhemos uma turma de sétimo ano cuja unidade didática a lecionar seria a Patinagem.

Foi uma experiência bastante enriquecedora para a nossa formação. Os alunos eram educados e o professor da turma muito prestável e sempre disponível a colaborar conosco. Para além disso, a matéria em questão foi um incentivo e um desafio, talvez por ser uma modalidade diferente e que não se encontrava em todas as escolas.

Fazendo uma análise geral desta experiência quando comparada com a do ensino secundário, verificamos diferenças na autonomia dos alunos, na capacidade de compreensão, concentração e empenho na atividade. Os alunos de terceiro ciclo necessitam de uma maior supervisão durante a prática, demonstram mais interesse em aprender e solicitam mais a ajuda do professor, pelo que a explicação dos exercícios deve ser de maior complexidade.

Na fase de aquecimento escolhemos exercícios lúdicos que mantinham os alunos concentrados e permitiam o aquecimento corporal.

Durante a aula optámos por exercícios em circuito, deixando os alunos executarem as mesmas tarefas, no entanto, a ritmos diferentes. Como forma de os supervisionar, circulávamos pelo campo incentivando-os a experimentar tarefas e atribuindo-lhes novos desafios.

Para este ciclo de ensino aplicámos exercícios de retorno à calma, no sentido de terminar a aula de forma gradual e atraente. Os alunos apreciavam estas atividades e aproveitávamos como estratégia para arrumarem o material antes de as iniciarmos.

Outro aspeto relevante desta experiência foi o ritmo admirável com que os alunos foram evoluindo. Em apenas quatro aulas, os alunos que inicialmente não sabiam deslizar começaram a desenvolver esta complexidade.

Terminamos assim, referindo ter sido uma gratificante experiência do Estágio Pedagógico, que nos deixou entusiasmados e confiantes a trabalhar com a turma.

3.5. Organização e Gestão Escolar

Uma das tarefas a cumprir enquanto estagiários recaía na componente de gestão/administração ou de coordenação/supervisão. Por isso, escolhemos acompanhar um professor da escola que desempenhasse tarefas de gestão intermédia, o Diretor de Turma (DT).

A escolha deste cargo pedagógico advém do seu grau de importância para a escola. Entendemos que o DT é aquele que estabelece o contacto entre a escola, os alunos e os Encarregados de Educação, sendo por isso uma excelente oportunidade de trabalhar competências de liderança, organização, gestão, comunicação e relações sociais.

Segundo Boavista (2013), *“o Diretor de Turma é assumido como uma figura de gestão intermédia da escola, depositário de responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar.”*

Esta assessoria permitiu-nos conhecer melhor a nossa turma, os seus problemas e as possíveis resoluções propostas pelo professor Joaquim Parracho, um bom profissional que demonstrou uma capacidade excecional no relacionamento com todos os alunos.

Ao longo da assessoria nenhum Encarregado de Educação se dirigiu à escola, provavelmente porque a turma não apresentou problemas significativos. Ainda assim, seria importante que os encarregados de educação se envolvessem mais na vida escolar dos alunos, mantendo-se informados do empenho e desempenho dos seus educandos.

Numa das tarefas deste cargo acompanhamos a turma a Mafra e a Lisboa, uma visita de estudo da disciplina de Português que tinha como tema “O ano da morte de

Ricardo Reis”. Foi um momento que decorreu num contexto diferente e consideramos que a relação de proximidade entre professores e alunos foi enaltecida.

Com esta tarefa estivemos também presentes nas reuniões de conselho de turma realizadas no final de cada período letivo, aqui, os professores avaliavam o rendimento escolar, o comportamento, a assiduidade e pontualidade dos alunos, realizando uma discussão e apresentação de propostas no sentido de melhorar estes aspetos.

Em conclusão, ainda temos muito a aprender relativamente ao cargo, porém as aprendizagens e oportunidades fornecidas pelo professor assessorado deram-nos bases para desenvolvermos no futuro as funcionalidades que não tivemos oportunidade de abordar.

3.6. Desporto Escolar – *Surfing*

A nossa participação no Desporto Escolar foi de carácter voluntário, porém, uma das melhores experiências do estágio pedagógico. Falamos do “*Surfing*”, uma expressão atribuída à generalidade dos desportos de ondas, que oferecia aos alunos uma experiência em “*BodyBoard*” ou “*Surf*”.

Desta experiência retiro alguns conhecimentos básicos das modalidades, o convívio com os alunos, professores de EF, monitores da Associação de “*Bodyboard*” da Foz do Mondego e, acima de tudo, o sentimento de felicidade demonstrado pelos alunos ao praticar a modalidade.

A participação nesta atividade escolar, proporcionou-nos novos conhecimentos em modalidades desportivas que nos poderão ser úteis no futuro, sobretudo se na escola onde formos professores existir o desporto escolar em “*Surfing*”. Por fim, resumo esta experiência como única e gratificante.

3.7. Projetos e parcerias educativas

Desde o início do ano letivo que nos disponibilizamos a colaborar nas atividades da escola, tanto com a função de organizadores como de colaboradores. Nesse sentido iremos relatar a experiência nas duas funções, como organizadores no “Tiro com Arco”

e nas “Atividades Rítmicas e Expressivas”, e enquanto colaboradores no o “Corta-Mato Escolar” e “Mega *Sprint*”.

Relativamente à atividade de “Tiro com arco”, a ideia surgiu de um dos elementos do núcleo de estágio que detinha do material necessário a esta realização. Assim, o interesse por esta modalidade adveio não apenas da facilidade em adquirirmos o material, como também consideramos interessante proporcionar aos alunos a participação numa atividade de caráter distinto. Esta contou com a participação dos alunos de terceiro ciclo e ensino secundário, sendo a população maioritária os alunos mais novos. No dia do evento, procedemos à montagem do espaço com alguma antecedência e no decorrer da atividade a nossa função era instruir o aluno, individualmente, com a explicação técnica do movimento, supervisionando-o do início ao fim do seu desempenho. O apoio dos professores de Educação Física foi um ponto positivo, dado que colaboraram na organização dos alunos, libertando o núcleo de estagiários para a parte fundamental da atividade (o tiro). Concluindo, apesar do número de participantes ter sido inferior ao esperado, os alunos interessaram-se pela atividade e permaneceram até ao final da mesma.

A segunda organização, “Atividades Rítmicas e Expressivas”, surgiu das dificuldades existentes no núcleo de professores de Educação Física da escola em abordar a modalidade. Assim, o evento tinha como principal objetivo contribuir para a formação dos professores, bem como dos estagiários através da partilha de conhecimentos e ideias. Esta atividade estava destinada sobretudo aos professores de Educação Física das escolas do Município da Figueira da Foz, mas apenas compareceram os professores de EF da nossa escola. O evento foi dividido em duas partes, a formação para os professores e a atividade para os alunos. A formação para professores iniciou-se com a parte teórica que teve como orador um professor convidado e foram abordados assuntos de análise e compreensão musical. Na parte prática, ficamos responsáveis pela elaboração de uma coreografia de treino funcional e os restantes elementos do núcleo pela aula de Step e Danças Tradicionais. Os professores de EF da escola demonstraram empenho e colaboração com a nossa atividade, proporcionando um momento de diversão e aprendizagem a todos os participantes e organizadores. Na atividade para alunos, tivemos a participação de três turmas de ensino secundário e o professor convidado foi o responsável pela organização da aula. Nesta atividade os alunos realizaram exercícios de ritmos com bolas e posteriormente uma coreografia aeróbica. O empenho e motivação dos alunos foi excepcional, tornando-se uma aula única que nunca mais esquecerão. De

referir que o contributo de cada elemento do núcleo de estágio foi uma peça fundamental que tornou a nossa atividade diversificada.

Estas atividades foram planeadas em reuniões, onde desenvolvemos os respetivos projetos, cartazes, diplomas e, posteriormente, procedemos à divulgação das atividades.

De acordo com as restantes atividades, o “Corta-Mato Escolar” e o “Mega *Sprint*” participamos meramente como auxiliares na organização. No primeiro desenvolvemos tarefas como a distribuição dos dorsais, entrega de alimentação e encaminhamento dos alunos para as respetivas provas. Relativamente ao “Mega *Sprint*” ficamos responsáveis pelo registo dos resultados na prova de salto em comprimento.

De constatar que nem sempre foi fácil compatibilizar os horários entre os membros do núcleo de estágio, porém, estas atividades desenvolveram-nos noções de organização, dinamização e trabalho em equipa.

3.8. “Desafios da Semana”

O “Desafios da Semana” foi uma atividade da nossa iniciativa, desenvolvida neste ano letivo, com o objetivo de incutirmos práticas e estilos de vida saudáveis aos nossos alunos. Cada desafio era diferente e variava entre corridas e exercícios funcionais, pelo que, a cada desafio cumprido os alunos ganhavam pontos.

Para desenvolvermos os relacionamentos interpessoais, atribuíamos mais um ponto se estes realizassem o desafio acompanhados de um familiar ou amigo. Assim, foram muitos os alunos que se prestaram a convidar os pais, os irmãos, os amigos ou a equipa desportiva a participar nos desafios, sendo estes alvo de comentários positivos entre os encarregados de educação.

A estratégia que utilizámos para os motivar a praticar atividade física fora do contexto escolar, foi a publicação dos desafios num grupo (privado) da rede social “*Facebook*”, onde os alunos, após realizarem o desafio, publicavam uma fotografia ou vídeo como comprovativo da execução do mesmo. Para os incentivar ainda mais, colocamos a atribuição de prémios aos três alunos com maior número de desafios concluídos.

Quando os desafios requeriam um movimento específico, por exemplo um agachamento, tínhamos o cuidado de explicar sempre a execução correta, nomeadamente

colocávamos um vídeo da sua execução no grupo de “*Facebook*”. Visto ser uma prática que não conseguíamos supervisionar, tínhamos este tipo de cuidado para evitar execuções incorretas.

Os resultados eram apresentados semanalmente na última aula de EF e eram elogiados os alunos que se tinham destacado na atividade. O reconhecimento destes alunos era realizado na presença de toda a turma, atribuindo-lhe mais impacto.

Deste projeto contamos com a participação de aproximadamente 43% dos alunos da turma e foi notável a competição existente a cada desafio, muitos até o repetiam ao longo da semana.

No sentido de melhorar a adesão à atividade, penso que poderíamos ter colocado desafios como “Convida um colega da tua turma para participar e ganhas um ponto extra!”, ou então, enquanto professores comunicarmos com os alunos de forma individual, incentivando-os a participar.

4| Atitude Ético-Profissional

A dimensão da ética profissional é das mais importantes desta prática pedagógica, uma vez que, ser professor implica ser e saber estar, educar os alunos e contribuir para o seu desenvolvimento. Ao decidirmos ocupar o cargo de professores estagiários, assumimos também o compromisso de possuir um conjunto de atitudes e valores que fazem parte da ética do professor.

Na medida pontualidade e assiduidade, cumprimos sempre os nossos encargos, tanto das aulas, como do desporto escolar, o trabalho de assessoria ao DT e as atividades desenvolvidas na escola. Em específico na pontualidade das aulas, a chegada ocorria com algum tempo de antecedência e permitia-nos organizar o espaço e o material, tudo para que ao horário da aula estivéssemos prontos a começar.

No relacionamento com os alunos primamos pelo respeito mútuo, pelo que, ao exigirmos este valor dos nossos alunos, também o praticávamos com toda a comunidade escolar. Particularmente ao relacionamento inicial com os alunos, este era “fechado” e ao longo do ano letivo fomos-lhes atribuindo mais liberdade, sinónimo também de mais responsabilidade e confiança que tínhamos na turma.

Desde o início desta prática pedagógica que procurámos inovar frequentemente a prática letiva através de uma análise crítica e reflexiva, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e posteriormente, para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Assim, terminamos este capítulo acreditando que o nosso dever enquanto estagiários foi cumprido, selecionando atitudes respeitadas e responsáveis com toda a comunidade escolar.

5| Aprofundamento do Tema Problema

5.1. Introdução

De acordo com Balbino (2001), podemos entender o jogo como um agradável momento de desenvolvimento dos estímulos que procuram o crescimento através de desafios frequentes, promovendo o desenvolvimento e a transferência destes elementos para toda a vida.

Este estudo tem como principal objetivo enriquecer a nossa intervenção no ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC). Assim, fomos investigar quais as metodologias de ensino consideradas como “mais importantes” pelos professores e comparamos com o modelo de ensino “*Teaching Games for Understanding* (TGfU)”.

Nesse sentido, segundo Resende, Sá e Lima (2017), o professor deve desenvolver competências de análise que lhe proporcionem uma rápida percepção de erros, e lhe permitam uma intervenção adequada.

O modelo de ensino, TGfU, defende que deveríamos deixar de ver o jogo como um momento de aplicação técnica e começar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas (Graça & Mesquita, 2007). Os mesmos autores não excluem a necessidade do ensino da técnica, apenas sugerem que este decorra após a apreciação do jogo pelos alunos.

Com isto, fomos verificar se os professores têm as mesmas ideologias do modelo ou se dão preferência aos exercícios analíticos, trabalhando a técnica e a tática individualmente.

Este estudo está estruturado pelo enquadramento teórico, os objetivos do estudo, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e, por último, a conclusão.

5.2. Enquadramento teórico

5.2.1. Ensino dos JDC

Os jogos desportivos coletivos (JDC) são uma parte importante da prática desportiva, pois atribuem um valor lúdico e educativo ao exercício físico. Este carácter formativo deve-se ao acumular das influências positivas da atividade física com os efeitos educativos presentes no jogo (Teodorescu, 1984).

Nesse sentido, para que o ensino do jogo seja educativo deve existir uma compreensão do mesmo, capacidade para jogar e um bom relacionamento com a situação de jogo e com os seus intervenientes (Siedentop, 2002).

Os JDC são caracterizados principalmente pela disputa entre duas equipas, condicionadas pelo cumprimento de um regulamento, que se movimentam num espaço limitado com o objetivo de vencer. Tanto no ataque como na defesa, as equipas devem possuir qualidades de cooperação e oposição, a fim de alcançarem o objetivo do jogo (Silva, 2007).

Para Teodorescu (1984), os métodos de ensino dos JDC representam um modo de organização do processo de aprendizagem. Assim, menciona a explicação, como método para descrever os procedimentos técnicos e táticos, e a demonstração, normalmente realizada pelo professor ou por um atleta muito bom, do ponto de vista técnico ou tático do que se pretende ensinar. Refere também que a demonstração tem um grande impacto na aquisição e aperfeiçoamento dos procedimentos técnicos, e por isso, deve ser sempre acompanhada pela explicação, que deverá ser precisa, clara e convicta.

Na aplicação dos métodos apresentados pelo autor, este indica-nos duas formas distintas da sua utilização, nomeadamente a forma parcial e a global. Na forma parcial, é demonstrada e exercitada uma ação motora fora das condições de jogo, e na forma global a mesma ação é demonstrada e aplicada em situação de jogo. O autor reconhece que se exagera no processo de aprendizagem fora das condições do jogo e recomenda que esta metodologia seja apenas utilizada em procedimentos técnicos mais complexos e precisos (Teodorescu, 1984).

Quando falamos nos tipos de exercícios que devemos privilegiar no ensino dos JDC, Mesquita (2005), indica que a escolha e organização dos mesmos deve ter por base os problemas decorrentes e as capacidades dos alunos, propiciando-lhes uma aquisição consistente do conteúdo.

Em forma de conclusão, Silva (2007) afirma que o jogo deve ser um elemento presente em todos os momentos de ensino/aprendizagem, isto por ser considerado um grande fator de motivação e evolução dos praticantes.

5.2.2. Modelo de ensino de jogos para a compreensão (TGfU)

O modelo TGfU foi um formalizado por Bunker e Thorpe no artigo “*A Model for the teaching of games in secondary schools*” (Graça&Mesquita, 2007).

De acordo com Costa, Greco, Mesquita e Garganta (2010), o modelo colabora com os professores e fornece-lhes conhecimentos para a aprendizagem do jogo no contexto da Educação Física escolar. O modelo tem princípios na teoria construtivista e coloca o aluno como construtor ativo das suas próprias aprendizagens, priorizando os princípios cognitivos de percepção, tomada de decisão e compreensão do jogo.

O TGfU, segundo a proposta de Bunker e Thorpe (1982), descreve o procedimento do ensino dos JDC em seis passos, desenvolvendo o interesse e o envolvimento do aluno no jogo. Assim, os autores evidenciaram o ensino para a forma do jogo (modificação da forma do jogo e complexidade crescente), apreciação do jogo (compreensão das regras primárias e secundárias e compreensão das variantes aplicadas à forma de jogo escolhida), consciência tática (auxílio dos alunos na compreensão das noções táticas, ofensivas e defensivas), tomada de decisão (desenvolvimento de conversas táticas e reflexão das decisões tomadas), execução de habilidades motoras (modificação da forma de jogo e ênfase das habilidades motoras) e para o desempenho (observação das aprendizagens técnicas em contextos semelhantes ao jogo).

Assim, a proposta do TGfU sugere que os jogos desportivos sejam alterados através de um determinado tipo de jogos que tenham como objetivo a resolução de problemas táticos. Nesse sentido, propõe-se que as formas de jogo sejam modificadas através da alteração dos objetos de jogo e, conseqüentemente, que exijam diferentes habilidades motoras (Costa *et al.*, 2010)

O questionamento é parte integrante da abordagem TGfU e é essencial que o professor o utilize adequadamente de forma a encorajar os alunos a analisarem a sua ação (Pearson e Webb, 2008).

Segundo Clemente (2012), ao aplicar o modelo o professor deve centrar-se na capacidade de facilitar o processo de pensamento dos alunos, auxiliando-os e facultando-lhes competências que lhes permitam interpretar e refletir sobre as ações inerentes ao jogo.

5.3. Objetivo

O principal objetivo deste estudo é a reflexão sobre as práticas adotadas no ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC) de professores experientes.

5.3.1. Objetivos específicos

Em abaixo são apresentados os objetivos mais específicos deste estudo, no sentido de entendermos melhor a intenção do estudo.

- Compreender as opções metodológicas mais utilizadas pelos professores de Educação Física com experiência no ensino dos JDC, nos domínios do planeamento, da organização da aula e avaliação dos alunos;
- Comparar as metodologias utilizadas entre os professores com diferentes funções;
- Avaliar o conhecimento da amostra do modelo de ensino (TGfU).

5.4. Metodologia

Decorrendo de uma revisão da literatura sobre o modelo TGfU e sobre o ensino dos JDC, procuramos através de questionário online auscultar as percepções das diferentes funções de professores com a reconhecida experiência (com mais de dez anos) relativas ao ensino dos JDC.

5.4.1. Amostra

A nossa amostra é constituída por professores de EF, professores orientadores das escolas onde funcionam núcleos de estágio do MEEFEBS e supervisores do estágio do MEEFEBS da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (gráfico 1).

A população expectável eram 29 professores (9 com a função de professores de EF, 14 orientadores das escolas e 6 supervisores da FCDEF). No entanto, contamos com a participação de um total de 15 professores, o que corresponde a aproximadamente 52% da população espectável. Especificando, num total de 9 professores de EF participaram 6, em 14 orientadores das escolas participaram 6 e por último, em 6 supervisores da FCDEF responderam 3.

Dos participantes no estudo 40% têm o cargo de professores de EF, 40% têm o cargo de professores orientadores de núcleo de estágio e 20% ocupam o cargo de supervisores de estágio da FCDEF.



Figura 1. Distribuição da amostra por função profissional

5.4.2. Recolha de Dados

Como instrumento de pesquisa aplicamos um questionário *online*, no “*Google forms*”, aos professores da amostra. Este questionário era individual e anónimo, tendo apenas como única identificação a função profissional exercida (professor de EF, professores orientadores das escolas onde funcionam núcleos de estágio do MEEFEBS e supervisores do estágio do MEEFEBS).

Este questionário era de respostas fechadas e abertas, e continha perguntas relacionadas com o Ensino dos JDC ao nível do planeamento, da aula, avaliação e do conhecimento do modelo TGfU. As perguntas deste instrumento estavam divididas em quatro grupos de respostas, na maioria das vezes, os inqueridos tinham que dar a sua opinião utilizando a escala de Likert, considerando 1 “nada importante e 5 “extremamente importante”, outras vezes, tinham de dar respostas de seriação, respostas dicotómicas ou então, respostas abertas.

5.4.3. Procedimentos

No processo de construção do questionário para recolha da informação pretendida, procedemos à validação prévia através da colaboração a três professores com “*expertise*” neste domínio. Concluído este processo e tendo atendido às propostas de alteração do questionário inicial seguimos para a sua aplicação.

Depois da validação, acedemos ao “*Google forms*”, uma plataforma que permite aplicar questionários *online*, e implementamos o nosso instrumento de pesquisa. Assim, solicitamos a um professor da FCDEF que divulgasse o nosso questionário entre a população pretendida, pois este teria mais facilidade em contactá-los.

5.4.4. Análise de dados

Foi realizada uma análise estatística descritiva dos dados, que incluía as medidas de tendência central e o desvio de padrão. Para verificar o comportamento das variáveis considerando as diferentes funções dos professores inqueridos, foi realizada uma análise inferencial através de métodos estatísticos não paramétricos, Kruskal-Wallis e o teste de Dunns (pos hoc). Na análise dos itens que exigiam uma análise de resposta dicotómica foi utilizado o teste Chi-quadrado para análise da frequência das respostas. Foi aceite a significância estatística de $p < 0,05$.

Relativamente às respostas abertas, fizemos uma análise de conteúdo, da sua variabilidade e categorizamos aquelas com significados similares.

Para analisar os dados obtidos nos questionários utilizamos o programa estatístico *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS).

5.5. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados dos questionários serão apresentados segundo a estrutura do questionário aplicado, sendo apresentados os valores descritivos e inferenciais apropriados. Após a análise e tratamento dos resultados obtidos, atentamos à importância da sua interpretação e discussão.

5.5.1. Na planificação das Unidades Didáticas dos JDC que importância atribui ao ensino/aprendizagem dos seguintes tópicos?

Considerando as diferentes premissas não se verificam diferenças na importância atribuída ao conhecimento do regulamento, às competências técnicas e táticas na planificação das UD dos JDC, tendo todos os grupos de professores assumido como muito importante qualquer um destes critérios. No entanto, os supervisores tendem a não valorizar tanto o conhecimento dos regulamentos do jogo relativamente aos restantes

grupos de professores. Foi ainda aduzido que o relacionamento interpessoal dos alunos e a aptidão física deverão ser aspetos a considerar. (tabela 1)

Tabela 1. Importância atribuída na planificação dos jogos desportivos coletivos ao regulamento, competências técnicas, táticas e outras

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	P
1. Conhecimento do regulamento	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,33	0,82	
	Professor EF	4,17	0,98	
2. As competências Táticas	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,67	0,52	
	Professor EF	4,33	0,82	
3. As competências Técnicas	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,17	0,98	
	Professor EF	4,33	0,82	
4. Outra. Qual?	Relacionamentos interpessoais Aptidão Física			
n.s.= não significativo; p <0,05				

Nesse sentido, de acordo está Mesquita (2005), que concede quatro domínios que os alunos devem adquirir na formação desportiva dos JDC, entre eles, o “saber estar” em grupo, o desenvolvimento da condição física geral, a aprendizagem dos fundamentos táticos e habilidades técnicas. Relativamente ao conhecimento do regulamento os supervisores poderão optar pela modificação das regras do jogo, pelo que não tendem a dar tanta importância na determinante “regulamento do jogo” na fase de planeamento.

5.5.2. Na planificação das unidades didáticas dos JDC indique a importância que atribuiu às seguintes determinantes.

Relativamente ao valor atribuído ao nível inicial dos alunos, ao equipamento e infraestruturas disponíveis, ao interesse dos alunos e tempo disponível no momento de planificação das UD dos JDC, são considerados princípios importantes entre os diferentes grupos de professores. Porém, no “Modelo de Ensino” encontramos uma diferença com significado estatístico ($p=0,041$), em que os supervisores atribuíram pouca importância a este domínio. Foram ainda consideradas como preocupações relevantes os conteúdos programáticos e o desenvolvimento das aprendizagens iniciais definidas. (tabela 2)

Tabela 2. Importância que atribui na planificação da unidade didática dos jogos desportivos coletivos ao nível dos alunos na matéria, modelo de ensino, estratégias de avaliação, recursos materiais disponíveis, interesse dos alunos, tempo disponível e outros.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	P
1. Nível inicial dos alunos na matéria	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,83	0,41	
	Professor EF	4,67	0,82	
2. Modelo de ensino	Supervisor FCDEF	2,67	0,58	<i>p=0,041</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,33	0,52	
	Professor EF	4,00	0,89	
3. Estratégias de avaliação	Supervisor FCDEF	3,67	1,53	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,33	0,82	
	Professor EF	4,17	0,75	
4. Equipamento e infraestruturas disponíveis	Supervisor FCDEF	4,00	0,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,00	0,00	
	Professor EF	4,00	0,63	
5. Interesse dos alunos	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,17	0,41	
	Professor EF	4,50	0,84	
6. Tempo disponível (total e por aula)	Supervisor FCDEF	5,00	0,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,83	0,41	
	Professor EF	4,50	0,84	
7. Outras preocupações relevantes	Conteúdos Programáticos; Desenvolvimento das aprendizagens iniciais definidas.			
n.s.= não significativo; p <0,05				

Os supervisores consideraram o “modelo de ensino” como pouco importante para o planeamento das UD dos JDC, por outro lado, Mesquita & Graça (2009), indicam que destes surtem abordagens do ensino coerentes, auxiliando o professor na tomada de decisões que conduzem os alunos à aprendizagem. Relativamente às restantes premissas apresentadas, os professores interpretaram-nas como importantes, o que nos leva a comprovar que, ao planear, os professores definem os objetivos e conteúdos a lecionar, considerando recursos humanos, materiais e temporais disponíveis para a planificação das UD (Bento, 1998).

5.5.3. Quais os critérios que usa para a seleção dos jogos reduzidos?

Tendo em consideração os diferentes critérios apresentados para a aplicação dos jogos reduzidos, não foram verificadas diferenças na importância atribuída à aptidão física, ao nível de habilidades motoras básicas, ao conteúdo, ao material, espaço e tempo disponível, diferenciação dos alunos por níveis e à motivação dos mesmos, tendo os grupos de professores atribuído um grau de importância a todos. (Tabela 3)

Tabela 3. Critérios para a seleção dos jogos reduzidos, importância atribuída à aptidão física, nível de habilidades motoras básicas, conteúdo específico de ensino, recursos disponíveis, tempo disponível, diferenciação dos alunos por níveis e motivação.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	P
1. Aptidão Física	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,17	0,75	
	Professor EF	3,67	1,37	
2. Nível de habilidades motoras básicas	Supervisor FCDEF	4,00	0	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,33	0,52	
	Professor EF	4,50	0,55	
3. Conteúdo específico de ensino	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,67	0,52	
	Professor EF	4,33	0,82	
4. Material/espaço disponível	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,83	0,75	
	Professor EF	4,17	0,98	
5. Tempo disponível	Supervisor FCDEF	4,00	1,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,17	0,75	
	Professor EF	4,33	0,82	
6. Diferenciação dos alunos por níveis	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,83	0,41	
	Professor EF	4,67	0,52	
7. Motivação dos alunos	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,83	0,98	
	Professor EF	4,50	0,84	

n.s.= não significativo; p <0,05

Analisando as respostas dos professores a “diferenciação dos alunos por níveis” foi o item com maior importância atribuída pelos diferentes grupos de professores.

Conferindo este grau de importância, Tomlinson (2003) define a diferenciação pedagógica como um processo que tenciona responder às diversidades de alunos com que nos deparamos, seja relativamente à motivação na matéria de ensino ou à aptidão física.

5.5.4. Qual a sequência que utiliza habitualmente nas aulas? Ordene de 1 (início da aula) a 5 (final da aula), no caso de não utilizar, atribua 0 (zero).

De acordo com as respostas dos diferentes grupos de professores, concluímos que estes utilizam maioritariamente a mesma sequência, começando com o aquecimento geral, depois o formal, as situações analíticas para excitação do gesto técnico/ ação motora, a situação de jogo formal e terminam com a reflexão e retorno à calma. No caso das situações analíticas, não sendo uma diferença com significado estatístico, encontra-se, no entanto, na marginalidade da significância ($p=0,054$), em que os supervisores tendem a utilizá-las mais cedo do que os restantes. (Tabela 4)

Tabela 4. Modelo sequencial das componentes das aulas de Educação Física.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	P
1. Aquecimento Formal	Supervisor FCDEF	1,00	1,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	1,17	0,41	
	Professor EF	1,67	1,63	
2. Aquecimento Geral	Supervisor FCDEF	0,67	0,58	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	0,83	0,41	
	Professor EF	1,67	1,21	
3. Reflexão e retorno à calma	Supervisor FCDEF	5,00	0,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	5,00	0,00	
	Professor EF	4,83	0,41	
4. Situações analíticas para a excitação do gesto técnico/ação motora	Supervisor FCDEF	0,67	1,15	$p=0,054$
	Orientador do Núcleo de Estágio	1,33	1,03	
	Professor EF	2,33	0,52	
5. Situação de jogo formal	Supervisor FCDEF	4,00	0,00	<i>n.s</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,83	0,41	
	Professor EF	4,00	0,63	

n.s. = não significativo; $p < 0,05$

Ainda sobre as situações analíticas, alguns supervisores preferem não incluí-las nas suas aulas. Com estes resultados podemos entender que os supervisores vão ao encontro das ideologias de Teodorescu (1984), afirmando que o trabalho técnico não deveria ser entendido como algo individual, mas sim integrado nas situações de jogo, em correlação com a tática e as capacidades motoras dos alunos.

5.5.5. Durante a realização de exercícios analíticos como avalia os seguintes itens?

No que respeita as respostas dos grupos de professores não se verificam diferenças na importância atribuída ao erro técnico numa fase inicial, à individualização do erro e respetiva correção e em dirigir a correção para a turma, considerando-os todos importantes. Porém, os supervisores tendem a considerar o erro técnico numa fase inicial como uma premissa pouco importante. (Tabela 5)

Tabela 5. Exercitação de exercícios analíticos em função da importância atribuída ao erro técnico, individualização da correção e correção para o grupo/turma.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	p
1. Importância atribuída ao erro técnico numa fase inicial	Supervisor FCDEF	2,00	1,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,33	1,21	
	Professor EF	2,50	1,05	
2. Individualiza o erro e respetiva correção	Supervisor FCDEF	3,00	2,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,50	0,55	
	Professor EF	4,50	0,84	
3. Dirige a correção para o grupo/turma	Supervisor FCDEF	3,00	2,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,33	0,82	
	Professor EF	3,67	1,03	
n.s.= não significativo; p <0,05				

Os resultados obtidos vêm de encontro com Rocha & Junior (2016), que assumem o erro como um elemento essencial da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento profissional do professor. Ou seja, o facto de o aluno errar numa fase inicial é entendido como um resultado natural e o professor será responsável pela sua colmatação.

5.5.6. Qual a estratégia que adota para ultrapassar/resolver um erro técnico frequente? Dê um exemplo.

Nesta questão os professores apresentaram-nos as estratégias que utilizam para ultrapassar o erro técnico frequente, nomeadamente, o recurso à demonstração da técnica com as verbalizações das componentes críticas mais importantes, a alteração do tipo de material, as situações de jogo reduzido, a utilização de jogos lúdicos que exijam a execução dessa técnica e a importância de atribuir e fechar os ciclos de *feedback*. Foi também mencionado pelos professores de EF e orientadores do núcleo de estágio, o trabalho individual com o aluno.

Através dos resultados percebemos que a grande maioria dos professores exclui das suas estratégias a execução técnica individual, porém, ainda existem professores que defendem esta ideologia. De acordo com o modelo de ensino para a compreensão do jogo (TGfU), não se nega o trabalho específico da técnica, porém sugere-se que seja aplicado após existir uma apreciação do jogo pelo aluno (Graça & Mesquita, 2007).

5.5.7. Durante a condução/acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos intervém predominantemente:

Durante a condução/acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos e atendendo às diferentes premissas apresentadas, não se verificam diferenças com significado relativamente à importância atribuída ao reforço dos comportamentos de nível inferior, à interrupção frequente para corrigir o aluno durante a execução do exercício, ao questionamento, à utilização dos alunos de nível inferior para demonstrar e na organização dos alunos por grupos de níveis, pelo que, todos os grupos de professores assumiram como importantes qualquer uma das intervenções. No entanto, os orientadores e os professores de EF tendem dar menos valor à interrupção frequente para corrigir os alunos durante a execução do exercício comparativamente aos restantes grupos de professores. (Tabela 6)

Tabela 6. Na condução/acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos intervém reforçando os comportamentos de nível inferior, interrompe frequentemente, questiona, utiliza alunos de nível avançado para demonstrar, diferencia os alunos por nível.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	p
1. Reforça os comportamentos dos grupos de nível inferior.	Supervisor FCDEF	4,33	1,15	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,83	1,17	
	Professor EF	3,83	0,98	
2. Interrompe frequentemente durante a execução do exercício para corrigir.	Supervisor FCDEF	3,67	1,15	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	2,67	0,82	
	Professor EF	2,50	0,84	
3. Questiona durante e na sequência do seu empenho.	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,00	0,63	
	Professor EF	3,50	1,05	
4. Utiliza os alunos de nível avançado no domínio das habilidades motoras como modelo (na demonstração).	Supervisor FCDEF	4,33	0,58	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,50	0,55	
	Professor EF	4,50	0,55	
5. Na organização das tarefas diferencia os alunos por níveis.	Supervisor FCDEF	4,67	0,58	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,50	0,55	
	Professor EF	3,50	1,05	
n.s.= não significativo; p <0,05				

Não revelando diferenças com significado na importância atribuída entre os grupos, na premissa “interrompe frequentemente durante a execução de exercícios”, os supervisores atribuíram maior importância comparativamente aos professores de EF e orientadores. Por outro lado, Teodorescu (1984) afirma que a interrupção deve ser realizada apenas quando o erro for cometido pela maioria da turma, porém deve fazer as correções sem interromper a execução.

O questionamento, considerado importante por todos os grupos, é também um dos elementos mais importantes no modelo de ensino para a compreensão do jogo (TGfU), onde o professor se assume como guia do processo, levando o aluno à tomada de decisões (Bunker e Thorpe, 1982).

5.5.8. Qual a importância que atribui à transferência de conhecimentos entre os diferentes JDC?

De acordo com a importância atribuída à transferência de conhecimentos entre os diferentes JDC, os grupos de professores consideram importante a sua aplicação nos domínios das ações táticas, ações técnicas e na condição Física. Observamos, porém, que os diferentes grupos de professores concedem uma importância inferior ao trabalho técnico. (Tabela 7)

Tabela 7. Importância atribuída à transferência de conhecimentos entre os diferentes jogos desportivos coletivos, nas ações táticas, ações técnicas e na condição física.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	p
1. Nas ações táticas	Supervisor FCDEF	5,00	0,00	n.s
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,67	0,52	
	Professor EF	4,67	0,52	
2. Nas ações técnicas	Supervisor FCDEF	3,67	0,58	n.s
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,50	0,84	
	Professor EF	3,83	1,17	
3. Na condição Física	Supervisor FCDEF	4,00	1,00	n.s
	Orientador do Núcleo de Estágio	3,50	1,05	
	Professor EF	4,67	0,52	
n.s.= não significativo; p <0,05				

Em concordância com os resultados está Bayer (1994), que considera que os JDC têm uma lógica e estrutura semelhantes, apresentada pelos diferentes princípios de jogo, na defesa e no ataque. Por exemplo, no ataque a posse de bola, progressão em campo e finalização, na defesa a recuperação da bola, marcar o adversário e defender.

5.5.9. Na avaliação dos alunos na UD dos JDC, qual o peso (ponderação/percentagem) que atribui a cada um dos parâmetros?

No que concerne aos tópicos para a avaliação dos alunos na UD dos JDC, os grupos de professores entenderam como importantes as atitudes e valores, o domínio das ações táticas, o domínio das habilidades técnicas, o conhecimento do jogo e o tempo disponível. No entanto, o tempo disponível caracterizou-se pelos valores médios mais

baixos, sendo considerado pelos orientadores um critério pouco importante para a avaliação. (Tabela 8)

Tabela 8. Valor atribuído na avaliação dos jogos desportivos coletivos às atitudes e valores, domínio das ações táticas, domínio das habilidades técnicas, conhecimento do jogo e regulamento e tempo disponível.

Tópicos	Identificação	Média	Desvio de Padrão	p
1. Atitudes/ Valores	Supervisor FCDEF	4,00	1,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,83	0,41	
	Professor EF	4,17	0,98	
2. Domínio das ações táticas	Supervisor FCDEF	4,00	1,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,67	0,52	
	Professor EF	4,17	0,75	
3. Domínio das habilidades técnicas	Supervisor FCDEF	4,00	1,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,17	0,98	
	Professor EF	4,33	0,82	
4. Conhecimento do jogo e regulamento	Supervisor FCDEF	4,33	0,58	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	4,50	0,55	
	Professor EF	4,17	0,75	
5. Tempo disponível	Supervisor FCDEF	3,00	2,00	<i>n.s.</i>
	Orientador do Núcleo de Estágio	2,17	0,98	
	Professor EF	3,67	1,21	

n.s.= não significativo; p <0,05

A avaliação dos JDC deve acontecer em situação de jogo e o aluno deve elevar o desenvolvimento da compreensão e dinâmicas do jogo, compreendendo que a execução tem também uma parte tática (Prudente, 2014).

De acordo com a classificação atribuída às “atitudes e valores”, a autora Mesquita (2005) confere esta importância, apelando ao desenvolvimento de um bom espírito de grupo, através da incitação de valores como o respeito e a sinceridade.

5.5.10. No ensino dos JDC tem sido desenvolvida uma metodologia de ensino para a compreensão do jogo. Conhece esta metodologia?

Relativamente às respostas apresentadas na tabela 9, todos os supervisores dizem conhecer o modelo de ensino para a compreensão do jogo (100%). Porém, dos orientadores 66,7% conhece e 33,3% não conhece, e dos professores de EF 83,3% indicam conhecer e 16,7% não conhecem. (Tabela 9)

Tabela 9. Conhecimento dos professores da metodologia de ensino para a compreensão do jogo.

Tópicos		Supervisor	Orientador	Professor EF	Total
1. Sim	Contagem	3	4	5	12
	Percentagem %	100%	66,7%	83,3%	80,0%
2. Não	Contagem	0	2	1	3
	Percentagem %	0,0%	33,3%	16,7%	20,0%

Do total de inquiridos, aqueles que dizem não conhecer o modelo, podem, no entanto, lecionar de acordo com as suas características. Assim, é o que iremos apurar com as questões que se seguem.

5.5.11. Valoriza as situações de jogo reduzido?

Verificamos que todos os diferentes grupos de professores valorizam as situações de jogo reduzido. (Tabela 10)

Tabela 10. Valorização atribuída às situações de jogo reduzido.

Tópicos		Supervisor	Orientador	Professor EF	Total
1. Sim	Contagem	3	6	6	15
	Percentagem %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
2. Não	Contagem	0	0	0	0
	Percentagem %	0%	0%	0%	0%

5.5.11.1. Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo que concorde com a anterior.

Analisando as justificações concebidas pelos diferentes grupos de professores da amostra, compreendemos que todos valorizam os jogos reduzidos dada a sua importância para a compreensão da dinâmica e da ocupação do espaço do jogo, particularmente,

através do trabalho das situações técnico-táticas, importantes para o aluno saber “o que fazer?” e “quando fazer?”.

Professores de EF e orientadores apresentam-nos também a justificação de que este método otimiza o tempo de jogo, promovendo um maior empenhamento motor dos alunos.

Foi ainda referido por um supervisor, que o professor ao verificar uma dificuldade relacionada com o jogo, deve pedir aos alunos que criem um jogo reduzido que os obrigue a trabalhar a dificuldade. Por outro lado, mencionado por um orientador, indica que estes também são importantes para trabalhar dificuldades técnicas com base nesta forma de jogo.

De acordo com os resultados, Castelo (2003) indica que os jogos reduzidos são constituídos por um alargado conjunto de possíveis situações de contacto com o objeto de jogo em termos coletivos e individuais, tornando-se possível através da alteração sistemática do espaço, tempo, número e instrumentos de jogo.

5.5.12. Como é que o professor faz ligação entre o jogo reduzido e o jogo formal? Indique um exemplo.

Dentro dos grupos de professores com funções diferentes foram assinaladas algumas propostas de ligação entre o jogo reduzido e o jogo formal com semelhanças no conteúdo. Assim, fazem referência maioritariamente ao aumento progressivo da complexidade do jogo, como por exemplo, a introdução de variáveis alusivas ao número de jogadores, espaço de jogo, entre outras.

De acordo com os professores de EF e os supervisores, indicam a importância em transmitir aos alunos exemplos da aplicabilidade do conteúdo trabalhado na situação de jogo reduzido para a situação de jogo formal. De acordo está Curry & Light (2006), afirmando que os alunos podem explorar os princípios comuns entre os jogos reduzidos e o jogo formal.

Em contrapartida, o grupo de supervisores e orientadores não concede primazia à situação de jogo formal, justificando-se de que isso irá depender do nível do aluno. Para comprovar a análise apresentamos a resposta de um supervisor:

“Não há obrigatoriedade do jogo formal se os alunos não têm nível para isto, jogando com menos ou em condições adaptadas terão mais oportunidades de exercitar e progredir, ao contrário do jogo formal, onde apenas os melhores têm a posse de bola.”.

Ao aplicarmos o jogo formal numa turma sem as capacidades necessárias, é muito provável que os alunos desmotivem, por isso, a preferência pelos jogos reduzidos deve sobretudo à adequação das características do jogo com as necessidades reais dos alunos. Assim, Oliveira (1978) define a função da escola como educar através das experiências, desenvolver a criatividade, as habilidades, desenvolver atitudes e selecionar estratégias que as motivem (apud Franchin & Barreto, 2006).

5.5.13. Dê um exemplo de uma estratégia que beneficie a compreensão das noções táticas ofensivas e defensivas pelos alunos.

De acordo com os exemplos prestados nos questionários, todos os grupos de professores indicaram a utilização de situações de jogo reduzido, a diminuição da complexidade do jogo e a situação de jogo em superioridade ou inferioridade numérica, como estratégias que acreditam incumbir os alunos a tomarem rapidamente uma decisão.

Os supervisores e os orientadores entendem também como uma estratégia a elucidação dos alunos sobre o seu posicionamento nas diferentes fases do jogo. Foi ainda reportado pelos orientadores, estratégias como a observação do desempenho dos colegas.

Mais uma vez, é comprovada a valorização das situações de jogo reduzidas, pois através delas, existe maior capacidade de intervenção, tanto dos alunos no jogo, como do professor como mediador do processo de tomada de decisão.

Segundo um estudo de Clemente (2012) sobre o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU), os constrangimentos da tarefa aplicados pelo professor desenvolvem competências no comportamento tático dos alunos, conferindo a aprendizagem dos princípios táticos definidos.

5.5.14. Como pode ser estimulada a tomada de decisão dos alunos no domínio do ensino/aprendizagem dos JDC?

Relativamente a esta questão, os professores de EF e os supervisores referiram que a atribuição de funções específicas aos alunos é uma estratégia para estimular a tomada de decisão. Assim, apresentaram um exemplo do futebol, em que o golo só é

contabilizado quando marcado por uma rapariga, o que irá obrigar os rapazes a ultrapassar esta dificuldade comum.

Na generalidade os diferentes grupos consideraram importantes a utilização das metodologias de promover situações de jogo reduzido e diminuição da complexidade do jogo, proporcionando aos alunos ambientes que limitem os pensamentos táticos.

Os supervisores e orientadores apontam também para a relevância do questionamento e da atribuição de *feedback* aos alunos.

Particularmente, os professores sugeriram o desempenho do aluno em funções de arbitragem, capitão de equipa ou trabalho em grupo.

De acordo com um estudo sobre a tomada de decisão no desporto, Araújo, Passos e Esteves (2011), apoiados numa abordagem de Araújo (2005); Davids *et al.* (2007), fazem referência à manipulação dos constrangimentos da tarefa. Dessa forma, realçam para a importância da intervenção do professor, que deve ser construtiva e dinâmica, referindo também que o feedback promove no aluno uma melhor adaptação e desempenho nas tarefas.

5.6. Conclusão

Este estudo teve como objetivos específicos compreender as metodologias mais utilizadas pelos professores com experiência no ensino da EF ao ensinar os JDC, pelo que fizemos uma comparação dos resultados obtidos com professores experientes desempenhando diferentes funções no ensino. Tínhamos também como objetivo verificar se as metodologias utilizadas pela amostra eram compatíveis com as ideologias do modelo de ensino para a compreensão do jogo (TGfU).

Entre os diferentes grupos de professores com funções diferentes, as primeiras conclusões que retiramos do estudo foi que maioria das respostas atribuídas não demonstraram diferenças com significado estatístico, uma vez que, ambos possuem elevados conhecimentos e experiências no ensino. Dessa forma, teria sido interessante aplicarmos também o questionário a professores pouco experientes, no sentido em que haveria uma maior probabilidade de existirem resultados estatisticamente distintos.

Todavia, a única premissa do estudo em que encontramos uma diferença com significado estatístico foi no “modelo de ensino”, tendo os supervisores o considerado como pouco importante para o planeamento das UD dos JDC.

Relativamente ao conhecimento do modelo de ensino para a compreensão do jogo (TGfU), verificamos que apesar de nem todos os professores o conhecerem, possuem estratégias de ensino semelhantes às suas ideologias.

A totalidade da amostra valoriza os jogos reduzidos e muitos professores negaram a inclusão do jogo formal nas aulas de EF, considerando que este é, normalmente, demasiado complexo para o nível dos alunos. Nas situações de jogos reduzidos, os professores conseguem harmonizar um trabalho técnico e tático em situações similares às do jogo. Dessa forma, os alunos beneficiam de um maior empenhamento motor, motivação e desenvolvimento da tomada de decisão.

Na intervenção durante a execução prática, os professores tendem a dar mais importância à utilização de alunos de nível avançado com domínios nas habilidades motoras como modelo para a demonstração, diferenciam os alunos por níveis de ensino e utilizam o questionamento durante e na sequência do empenho. De acordo com o modelo (TGfU), o questionamento em situação de jogo reduzido é um dos principais métodos de intervenção para o desenvolvimento da capacidade tática dos alunos.

No desenvolvimento da tomada de decisão, os professores indicaram como elementos importantes, a atribuição de tarefas específicas aos alunos, o uso do *feedback* e novamente, o questionamento e os jogos reduzidos, que dizem proporcionar ambientes limitados de pensamentos táticos.

Desta forma, os professores parecem utilizar metodologias para o ensino dos JDC similares ao modelo apresentado (TGfU), principalmente, devido à insignificância demonstrada pelas situações analíticas do gesto técnico. Os professores preferem os jogos reduzidos para a compreensão do jogo e utilizam o questionamento e o *feedback* para a resolução de problemas táticos.

6| Conclusões Finais e Perspetivas

Consideramos o estágio pedagógico um ponto alto das nossas vidas, é uma experiência nunca antes vivenciada, repleta de aprendizagens, conhecimentos e pessoas, às quais só temos de agradecer a oportunidade que nos ofereceram.

Prestes a concluir esta etapa, iremos fazer uma avaliação global da nossa prestação na escola e das perspetivas para o nosso futuro.

A turma com que trabalhamos ao longo do ano letivo foi excelente, apesar dos receios que detínhamos eles demonstraram excelências aos mais diversos níveis, nomeadamente, ao comportamento, empenho e desempenho na globalidade. Apesar desta experiência, temos a consciência que nem todas as turmas são assim e que existem diferentes realidades nas escolas, que serão um desafio que estamos dispostos a aceitar.

Durante a nossa experiência nem tudo foi fácil. Muitas vezes não estávamos com a motivação necessária e os receios dominavam-nos completamente. No entanto, estas adversidades foram desaparecendo com o tempo, começamos a sentir que as nossas fraquezas nos estavam a formar enquanto professores.

Deste relatório constam sentimentos, realizações, dificuldades e aprendizagens da prática pedagógica, como o conhecimento das diferentes matérias lecionadas e o seu aperfeiçoamento, a turma prestável com quem trabalhámos, as atividades organizadas, o desporto escolar, entre outros reconhecidos momentos que nos permitiram desenvolver valores morais, sociais e éticos.

Quase na hora da despedida, daquele meio que nos começava a ser “familiar”, sentimos saudade e a incerteza de quando voltaremos. Porém, terminamos felizes e concretizados, agora, com a certeza de que queremos continuar no ensino da EF.

Perspetivando o futuro, temos a consciência de que não será fácil e que a espera poderá ser longa. No entanto, tencionámos manter o contacto com o desporto e com o ensino, por exemplo em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Terminamos o estágio com o sentimento de querer voltar e continuar a trabalhar, no sentido de sermos melhores do que aquilo que fomos ontem.

7| Referências Bibliográficas

- Araújo, D., Passos, P., & Esteves, P. (2011). Teoria do treino da tomada de decisão no Desporto. *Psicologia do Desporto: Manual do Treinador*. Omniserviços.
- Balbino, H. F. (2001) “*Jogos Desportivos Coletivos e os Estímulos das Inteligências Múltiplas: Bases para uma Proposta em Pedagogia do Esporte.*” Faculdade de Educação Física (Dissertação de mestrado) – UNICAMP
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.*, 3ª edição. Lisboa, Livros horizonte
- Boavista, C & Sousa, O. (2013). O Diretor de turma: perfil competências. *Revista Lusofona da Educação*, nº.23, pp 77-93.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982), A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, Volume 18 No.1, Spring
- Carvalho, A. d., Amorim, J. G., Cardoso, L., Silva, R. d., & Silva, S. d. (2011). El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física. *efdesportes*
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10-11), 135-151. Acesso em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>
- Castelo, J. (2003). Conceptualização e organização prática de exercícios de treino do futebol. *Ludens*, 3(17), 35-44.
- Clemente, F. (2012). Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 18(2), 315-335. Acesso em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27495>
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Edições F.M.H.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.

- Curry, C. & Light, R. (2006). Addressing the NSW Quality teaching framework in physical education: Is Game Sense the answer. *In Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 7-19).
- Franchin, F., & Barreto, S. M. G. (2006). Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. *I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, 2012*, 1-33.
- Freire, P. (1996). Prefácio. *Pedagogia da autonomia*.
- Garganta, J. (1991). Planeamento e periodização do treino futebol. *Revista Horizonte*, Vol. VII – nº42
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos colectivos*, 3ª edição. Livros Horizonte, Lisboa.
- Mesquita, I., & Graça A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. In A. Rosado & Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH
- Pearson, P. J., & Webb, P. (2008). Developing effective questioning in teaching games for understanding (TGfU).
- Resende R., Sá, P. & Lima R. (2017). Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Professores Experientes vs Estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de Avaliação. *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, p. 75-92.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem & performance motora: dos princípios à prática*. Trad. Flávia da Cunha Bastos, Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. *Movimento*. São Paulo.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educacion Física*. INDE.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Silva, J. (2007). O ensino dos jogos desportivos colectivos. perspectivas e tendências. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 4(8), 19-27.

Teodorescu, L. (1984). *Problemas da teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria: VA: Association for the Supervision of Curriculum Development.

8| Anexos

Anexo 1| Certificado de participação na Ação de formação – Programa FitEscola



CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Ana Beatriz Esteves Ferreira** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 7 de setembro de 2018. A formação teve a duração de cinco horas.

P-21
O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)



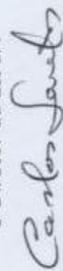
Anexo 2| Certificado de formadora na Ação de formação-Atividades Rítmicas e Expressivas

Certificado *Ação de formação*

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

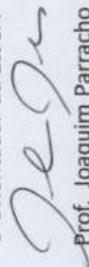
Para os devidos efeitos, declara-se que **Ana Beatriz Esteves Ferreira**, participou como formadora na ação "**Atividades Rítmicas e Expressivas**", organizada pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), com a duração de quatro horas, no dia 7 de maio de 2019 na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz (ESJCFF).

O Diretor da ESJCFF



Prof. Carlos Alberto Pais dos Santos

O Orientador da ESJCFF



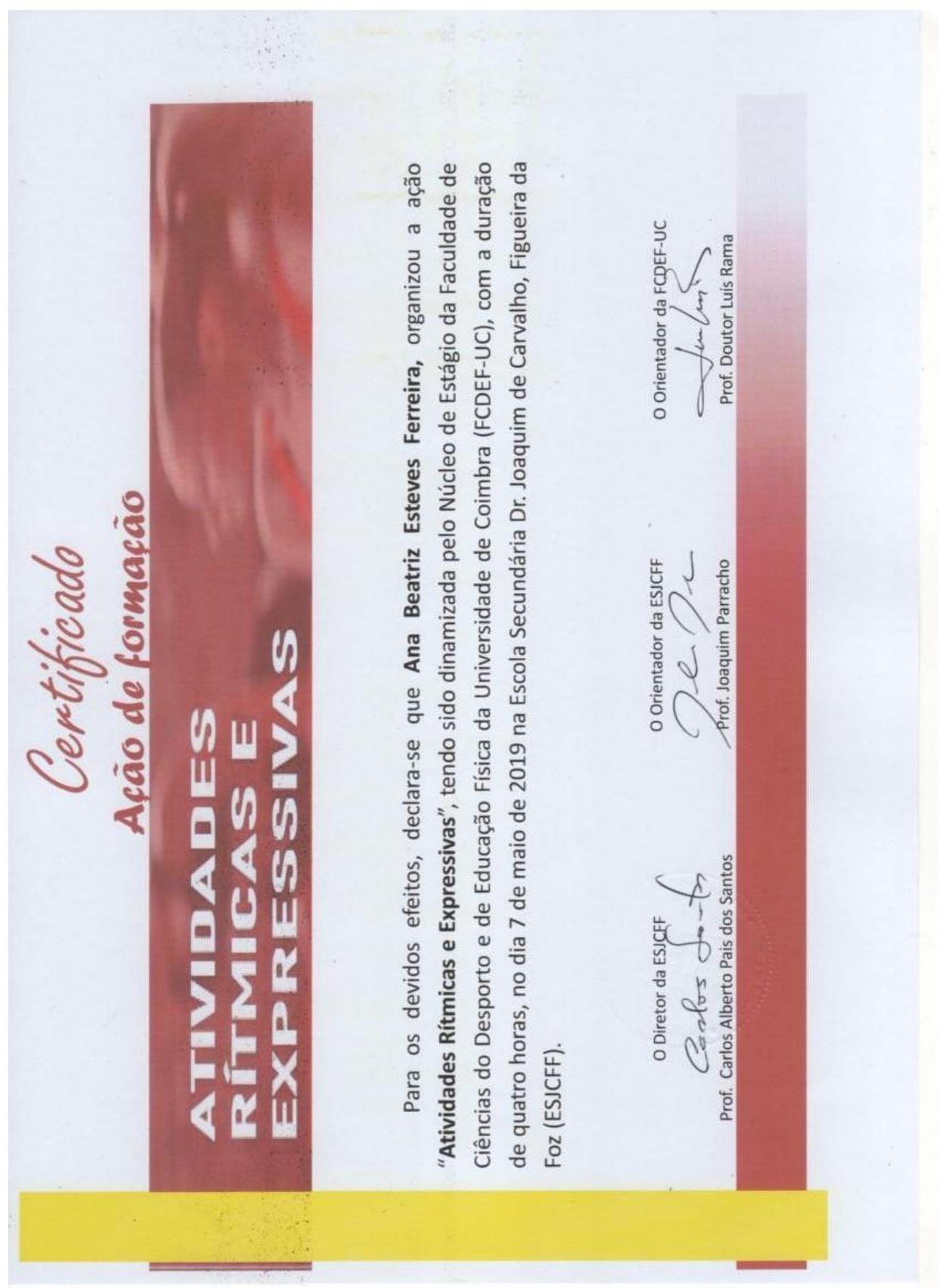
Prof. Joaquim Parracho

O Orientador da FCDEF-UC



Prof. Doutor Luis Rama

Anexo 3| Certificado de organizadora na Ação de formação-Atividades Rítmicas e Expressivas



Anexo 4| Certificado de formadora na VIII Oficina de Ideias em Educação Física



Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Certifica-se que ANA BEATRIZ ESTEVES FERREIRA foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema "*A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos*".

O Diretor da **FCDEF-UC**



(Prof. Doutor António Aguiar)

O Diretor da **ESAB**



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

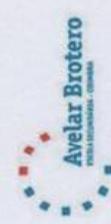
Coimbra, 03 de abril de 2019



Anexo 5| Certificado de participação na VIII Oficina de Ideias em Educação Física



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Avelar Brotero
ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VIII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que ANA BEATRIZ ESTEVES FERREIRA esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema “A Progressão do Ensino em Educação Física – Uma espiral ascendente dos conteúdos”.



O Diretor da FDEF-UC

(Prof. Doutor António Monteiro)



O Diretor da ESAB

(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)

Coimbra, 03 de abril de 2019



Anexo 6| Certificado de organizadora na Ação de formação-Tiro com arco



Anexo 7 | Certificado de participação no 8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

8º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



Educação Física: Espaço e Identidade

Ama Beatriz FERREIRA

Assistiu ao evento, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 16 e 17 de maio de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo 8| Plano de aula

Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/Critérios de Êxito
T	P			

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

--

Anexo 10| Cartaz atividade em Tiro com Arco



26 ABRIL

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO - FIGUEIRA DA FOZ
(campo exterior)

TIRO COM ARCO

HORÁRIO:

11:30H às 13H30

APOIO:
ZARABATANA EVENTOS

Anexo 11| Cartaz da atividade em Atividades Rítmicas e Expressivas

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO
FIGUEIRA DA FOZ

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

7 DE MAIO

PROGRAMA

14H30 - ANÁLISE E COMPREENSÃO MUSICAL ;

14H45 - TREINO FUNCIONAL;

15H00 - STEP;

15H30 - DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS E EUROPEIAS;

15H55 - RELAXAMENTO;

apoio:

Santa Casa da Misericórdia de Montemor-O-Velho

Anexo 12| Questionário



QUESTIONÁRIO: Estratégias para Melhorar a Intervenção do Professor no Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos

Este questionário é realizado no âmbito do Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Coimbra.
O questionário tem como objetivo conhecer as metodologias que os professores de Educação Física utilizam no processo de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos.
Venho por este meio solicitar a colaboração no preenchimento deste questionário assegurando a confidencialidade no tratamento dos resultados.

Identificação:

Professor orientador da Faculdade Professor orientador do Núcleo de Estágio Professor

1. Planificação:

1.1 Na planificação das unidades didáticas dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) que importância atribui ao ensino/aprendizagem dos seguintes tópicos? Responda considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante.

	1	2	3	4	5
1.1.1 O conhecimento do regulamento	<input type="checkbox"/>				
1.1.2 As competências Táticas	<input type="checkbox"/>				
1.1.3 As competências Técnicas	<input type="checkbox"/>				
1.1.4 Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>				

R:

1.2 Na planificação das unidades didáticas dos JDC indique a importância que atribuiu às seguintes determinantes (responda considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante).

	1	2	3	4	5
1.2.1 O nível inicial dos alunos na matéria de ensino (JDC)	<input type="checkbox"/>				
1.2.2 Modelo de ensino que pretende aplicar	<input type="checkbox"/>				
1.2.3 As estratégias de avaliação que pretende aplicar	<input type="checkbox"/>				
1.2.4 O equipamento e infraestruturas que tem disponíveis	<input type="checkbox"/>				
1.2.5 O interesse dos alunos	<input type="checkbox"/>				
1.2.6 Tempo disponíveis (total e por aula)	<input type="checkbox"/>				

No caso de existirem outras preocupações relevantes para a planificação das unidades didáticas de JDC e não contempladas anteriormente, indique quais.

R:

1.3 Quais os critérios que usa para a seleção dos Jogos reduzidos? (considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante)

	1	2	3	4	5
1.3.1 Aptidão Física do aluno	<input type="checkbox"/>				
1.3.2 Nível de habilidades motoras básicas dos alunos	<input type="checkbox"/>				
1.3.3 Conteúdo específico de ensino (leção tática/estratégica)	<input type="checkbox"/>				
1.3.4 Materiais/ Espaço disponível	<input type="checkbox"/>				
1.3.5 Tempo disponível	<input type="checkbox"/>				
1.3.6 Diferenciação dos alunos por níveis (organização estruturada da tarefa)	<input type="checkbox"/>				
2.3.7 Motivação dos alunos	<input type="checkbox"/>				

2. Aula

2.1 Qual a sequência que utiliza habitualmente nas aulas? Ordene de 1 (início da aula) a 6 (final da aula), no caso de não utilizar, atribua 0 (zero).

2.1.1 Aquecimento formal	<input type="checkbox"/>
2.1.2 Aquecimento geral	<input type="checkbox"/>
2.1.3 Reflexão e retorno à calma	<input type="checkbox"/>
2.1.4 Situações analíticas para a execução do gesto técnico/ação Motora.	<input type="checkbox"/>
2.1.5 Situações de jogo formal	<input type="checkbox"/>
2.1.6 Situações analíticas para execução combinada de gestos Técnicos/ ações motoras.	<input type="checkbox"/>

3. Avaliação

- 3.1. Na avaliação dos alunos na unidade didática de Jogos Desportivos Coletivos, qual o peso (ponderação/percentagem) que atribui a cada um dos parâmetros? Considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante.
- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1.1 Atitude/ Valores | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.2 Domínio das ações técnicas | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.3 Domínio das habilidades técnicas | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.4 Conhecimento do jogo e do regulamento | <input type="checkbox"/> |
| 3.1.5 Tempo disponível | <input type="checkbox"/> |

4. Ensino para a Compreensão do Jogo

4.1. No ensino dos JDC tem sido desenvolvida uma metodologia de Ensino para a Compreensão Do Jogo. Conhece esta metodologia?

Sim Não

4.2. Valoriza as situações de jogo reduzido?

Sim Não

4.2.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, dê um exemplo que concorde com a anterior.

R: _____

4.3. Como é o professor faz ligação entre o jogo simplificado e o jogo formal? Indique um exemplo.

R: _____

4.4. Dê um exemplo de uma estratégia que beneficie a compreensão das noções táticas ofensivas e defensivas pelos alunos.

R: _____

2.2 Durante a realização de exercícios analíticos como avalia os seguintes itens? Utilize a escala de Likert para responder (considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante).

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.2.1 Im portância que atribui ao erro técnico numa fase inicial de aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.2 Individualiza o erro e respetiva correção | <input type="checkbox"/> |
| 2.2.3 Dirige a correção para o grupo/turma | <input type="checkbox"/> |

2.3 Qual a estratégia que adota para ultrapassar/resolver um erro técnico frequente? Dê um exemplo.

R: _____

2.4 Durante a condução/ acompanhamento das situações de prática de jogos reduzidos intervém predominantemente (considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante):

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.5.1 Reforça os comportamentos dos grupos de nível inferior | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.2 interrompe frequentemente durante a execução do exercício para corrigir o aluno | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.3 Questiona os alunos durante e na sequência do seu desempenho | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.4 Utiliza alunos de nível avançado no domínio das habilidades motoras como modelo (na demonstração) | <input type="checkbox"/> |
| 2.5.5 Na organização das tarefas diferencia os alunos por níveis | <input type="checkbox"/> |

2.6 Qual a importância que atribui à transferência de conhecimentos entre os diferentes Jogos Desportivos Coletivos? Considerando 1 nada importante e 5 extremamente importante.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Nas ações Táticas | <input type="checkbox"/> |
| b) Nas ações Técnicas | <input type="checkbox"/> |
| c) Na condição física | <input type="checkbox"/> |



4.7. Como pode ser estimulada a tomada de decisão dos alunos no domínio do ensino/aprendizagem dos JDC? Responda abertamente com a respetiva justificação.

Greta pela sua colaboração,

Ana Beatriz Ferreira
abril, 2019

DIMENSÃO INSTRUÇÃO		CATEGORIAS				Ins.	Suf.	Bom	Muito Bom
		Compreensível		Ins.	Suf.	Bom	Muito Bom		
Qualidade do Feedback	Pertinente								
	Utiliza o maior número de FB positivos, descritivos, prescritivos e de reforço								
	Utiliza FB frequentemente								
	Distribui equitativamente os FB entre os diferentes alunos								
	Verifica se o FB teve o efeito pretendido								
	Aula termina de forma progressiva								
	Existe revisão e/ou extensão da matéria abordada								
	Arrumação do material								
	Cria um clima de credibilidade quando comunica								
	Comunica através de uma abordagem positiva								
Comunicação	Envia mensagens ricas em informação								
	Sabe ouvir								
	Utiliza também a comunicação não-verbal								
	Utiliza linguagem compreensível adequada								
	É audível								
	Decisões de ajustamento na aula								
	Cumprido								
	Objetivos definidos de forma clara e coerente								
	Correta progressão da intensidade e complexidade das situações de aprendizagem								
	Coerência na estrutura do plano de aula								
Plano de Aula	Propõe situações de atividades lúdicas/competitivas adequadas ao nível dos alunos								
	Propõe situações de atividades lúdicas/competitivas adequadas aos objetivos da aula.								