

**Relatório de Estágio Pedagógico**  
**Escola Secundária Quinta das Palmeiras**  
**Impacto da aplicação do método Teaching Game for**  
**Understanding na lecionação de uma Unidade**  
**Didática**

**Rúben Miguel Patrício Fernandes**

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em

**Ensino de Educação Física**  
**nos Ensinos Básico e Secundário**

(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Doutora Kelly de Lemos Serrado O`Hara

**outubro de 2023**



## Declaração de Integridade

Eu, Rúben Miguel Patrício Fernandes, portador do CC com o nº14463949, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição de M10931 do curso de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 2/10/2023

Rúben Miguel Patrício Fernandes



## **Agradecimentos**

O relatório aqui presente é de cariz individual, no entanto nada seria possível sem o auxílio e suporte de várias pessoas, que me acompanharam nesta longa jornada e em muito contribuíram para o sucesso e realização do mesmo.

Partindo do princípio que a tarefa de agradecer é a mais ingrata de todas, pois há a possibilidade de haver omissões nos agradecimentos individuais, fica desde já o meu reconhecimento perante todos aqueles que de uma forma mais direta ou indireta contribuíram para a realização deste documento e me deram apoio durante esta longa caminhada.

À professora Doutora Kelly O`Hara, orientadora científica do estágio pedagógico por todos os conselhos e conhecimentos que foi transmitindo, não só no tempo em que decorreu o estágio, mas também ao longo de todo o percurso académico.

Ao professor Nuno Rodrigues, orientador e responsável por nós (núcleo de estágio) no contexto de estágio na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, pela presença, crença e persistência que teve em todos os momentos, estimulando em nós sempre a componente crítica de forma a evoluirmos enquanto futuros docentes. Também agradecer a todo o grupo de educação física da escola em que estive inserido, pois fomos muito bem recebidos e acolhidos no seio do grupo, tal como em toda a comunidade escolar, seja o pessoal docente, não docente ou mesmo os alunos.

A todos os elementos do núcleo de estágio, que considero amigos, pelas horas que passámos juntos, tanto no interior da escola, como fora desta, com o intuito de debater tudo o que tínhamos feito enquanto lecionávamos. A constante partilha e os debates foram muito importantes na minha evolução.

A todos os amigos que fizeram parte deste processo longo e bastante importante na minha vida, que foram, sem qualquer dúvida um alicerce imprescindível.

Por último e com uma importância ainda mais acentuada, à minha família, pais, irmão, avós, padrinhos, tios... a todos vocês o meu agradecimento especial pelo que me apoiaram, proporcionaram e moldaram, dando-me condições para me tornar no homem que sou hoje.

A todos o meu muito obrigado!!!!



## **Resumo**

O presente documento está dividido em dois capítulos e tem como objetivo relatar toda a experiência passada, ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária Quinta das Palmeiras e no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã.

No primeiro capítulo é apresentado tudo aquilo que fiz no decorrer do ano letivo enquanto professor estagiário, desde as tarefas que desempenhei até às competências que, por força desta experiência, fui adquirindo e melhorando. Ainda neste capítulo está a caracterização das duas escolas em que estivemos, tal como todas as turmas em que lecionámos, de forma a explicitar de que forma é que fomos influenciados pelo meio envolvente. Também consta neste capítulo a participação no desporto escolar, acompanhamento de direção de turma e todas as atividades em que participámos na escola.

O objetivo do segundo capítulo é expor todo o trabalho desenvolvido por mim e pelo grupo de estágio no sentido de realizar um projeto de investigação e inovação pedagógica. Estiveram envolvidas duas turmas de 12º ano, em que uma delas serviu de grupo de controlo e a outra o grupo de intervenção. Teve o objetivo de comparar duas metodologias de leção, o Teaching Game for Understanding e o método tradicional, tendo por base a evolução de desempenho dos alunos. Concluiu-se que os alunos intervencionados com o método TGfU apresentou melhores resultados evolutivos em todos os parâmetros analisados, o que nos leva a crer que este método pode ser mais vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem.

## **Palavras-chave**

Educação Física; Metodologia de ensino; Ensino-Aprendizagem; Estágio pedagógico.



## **Abstract**

This document is divided into two chapters and aims to report the entire experience, throughout the 2021/2022 academic year, at Escola Secundária Quinta das Palmeiras and Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã.

The first chapter presents everything I did during the academic year as a trainee teacher, from the tasks I performed to the skills that, because of this experience, I acquired and improved. Also in this chapter is the characterization of the two schools we were in, as well as all the classes in which we taught, to explain how we were influenced by the surrounding environment. This chapter also includes participation in school sports, monitoring of class management and all the activities in which we participated at school.

The objective of the second chapter is to expose all the work developed by me and the internship group to carry out a research and pedagogical innovation project. Two 12th grade classes were involved, one of which served as the control group and the other as the intervention group. It aimed to compare two teaching methodologies, the Teaching Game for Understanding and the traditional method, based on the evolution of student performance. It was concluded that students treated with the TGfU method showed better evolutionary results in all analyzed parameters, which leads us to believe that this method can be more advantageous for the teaching-learning process.

## **Keywords**

Physical Education; Teaching Methodologies; Teaching-learning; Pedagogical Internship



# Índice

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>XV</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>1</b>
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	2
2.1. <i>Escola</i> .....	2
2.2 <i>Grupo de Educação Física</i> .....	3
2.3 <i>Professor Estagiário</i> .....	3
<b>3. INTERVENÇÃO</b> .....	<b>4</b>
3.1. <b>ÁREA I – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>4</b>
3.1.1. <b>2º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	<b>4</b>
3.1.1.1. <i>Princípios Base</i> .....	5
3.1.1.2. <i>Planeamento</i> .....	6
3.1.1.3. <i>Ensino/Aprendizagem</i> .....	8
3.1.1.4. <i>Avaliação</i> .....	10
3.1.2. <b>3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO</b> .....	<b>11</b>
3.1.2.1. <i>Princípios Base</i> .....	11
3.1.2.2. <i>Planeamento</i> .....	12
3.1.2.3. <i>Ensino/Aprendizagem</i> .....	26
3.1.2.4. <i>Avaliação</i> .....	29
3.1.3. <b>REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A ÁREA I</b> .....	<b>32</b>
3.2. <b>ÁREA II – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA</b> .....	<b>38</b>
3.2.1. <i>Desporto Escolar</i> .....	38
3.2.2. <i>Intervenção na Escola</i> .....	40
3.2.3. <i>Reflexão Global sobre a Área II</i> .....	43
3.3. <b>ÁREA III – RELAÇÃO COM A COMUNIDADE</b> .....	<b>44</b>
3.3.1. <i>Direção de Turma</i> .....	44
3.3.2. <i>Integração com o Meio</i> .....	45
3.3.3. <i>Reflexão Global sobre a Área III</i> .....	46
<b>4. REFLEXÃO FINAL</b> .....	<b>46</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>51</b>
1. INTRODUÇÃO .....	51
2. METODOLOGIA.....	55
2.1. <i>Participantes</i> .....	55
2.2. <i>Procedimentos</i> .....	55
2.3. <i>Análise e Tratamento de Dados</i> .....	58
3. RESULTADOS .....	59
4. DISCUSSÃO .....	62
5. CONCLUSÃO.....	66
6. REFERÊNCIAS.....	67
<b>ANEXOS</b> .....	<b>69</b>



## **Lista de Figuras**

**Figura 1.** Conteúdos a abordar

**Figura 2.** Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**Figura 3.** Planeamento Anual da turma 11<sup>o</sup>E

**Figura 4.** Planeamento Anual da turma 12<sup>o</sup>B

**Figura 5.** Planeamento Anual da turma 10<sup>o</sup>C

**Figura 6.** Exemplo da tabela de avaliação diagnóstica

**Figura 7.** Modelo de Ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker & Thorpe, 1982, p.6)

**Figura 8.** Espectro dos Estilos de Ensino (Adaptado de Mosston & Ashworth, 2008)

**Figura 9.** Evolução do parâmetro “Regras e conhecimento da modalidade”

**Figura 10.** Evolução do parâmetro “Ocupação racional do terreno de jogo”

**Figura 11.** Evolução do parâmetro “Tomada de decisão”

**Figura 12.** Evolução do parâmetro “Relação de oposição/cooperação”

**Figura 13.** Evolução do parâmetro “Progride com espaço”



## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Basquetebol

**Tabela 2.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Badminton

**Tabela 3.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Badminton

**Tabela 4.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal

**Tabela 5.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal

**Tabela 6.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos

**Tabela 7.** Análise descritiva dos participantes no projeto

**Tabela 8.** Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal

**Tabela 9.** Exemplo de Plano de Aula



## **Lista de Acrónimos**

UBI Universidade da Beira Interior

TGfU Teaching Game for Understanding

UD Unidade Didática

ESQP Escola Secundário Quinta das Palmeiras

DE Desporto Escolar

NEE Necessidades Educativas Especiais



# **CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **1. Introdução**

O estágio pedagógico em Ensino de Educação Física é o culminar da formação académica adquirida ao longo dos 2 anos respetivos ao 2º ciclo de estudos, em que o objetivo é integrar o, até então, aluno de mestrado, num contexto real, em que através de uma prática profissional orientada e supervisionada, o mesmo adquire um conjunto imenso de ferramentas. Esta experiência é fértil em aprendizagens que se tornam numa excelente preparação para aquilo que vai ser o futuro de um professor.

Este documento enquadra-se no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, cujo período fora o do ano letivo 2021/2022. Este estágio decorreu na Escola Básica Pêro da Covilhã, de forma a contactarmos com alunos do 2º ciclo e só durou 1 período, no entanto, a experiência maximizou-se através da participação na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras, situada na Covilhã, no sentido de contactar com alunos do 3º ciclo e ensino secundário e aí sim foi onde desenvolvemos maior parte do nosso trabalho enquanto estagiários. O estágio pedagógico iniciou no dia 9 de setembro de 2021 e terminou no dia 14 de junho de 2022.

O presente estágio consistiu no acompanhamento de 3 turmas, o 10ºC, o 11ºE e o 12ºB, sendo que o tempo de permanência em cada turma foi, dividido de forma equilibrada em três períodos, dentro dos 2 semestres escolares. Neste acompanhamento esteve inerente toda a responsabilidade pedagógica e didática da turma, ou seja, o planeamento, a intervenção e a monitorização/avaliação do processo letivo esteve de forma integral sobre a responsabilidade do professor estagiário. Também acompanhamos dois grupos equipa do desporto escolar em que o processo de treino e organização das jornadas competitivas (saídas da escola e logística associada) era também da responsabilidade do professor estagiário. Houve também a oportunidade de acompanhar uma turma de 5º e 6º ano, numa escola limítrofe àquela onde passamos maior parte do tempo de estágio, em que observámos aula e fomos parte integrante num evento desportivo planeado pela escola, denominado “Dia Olímpico”.

Em suma, este documento pretende relatar todas as vivências relativas ao ano de estágio com a vantagem de conseguir ter intervenção num projeto de investigação promovido diretamente por mim, com auxílio da respetiva coordenadora, professor orientador e restante núcleo de estágio, pois apesar de ser um projeto individual nada é conseguido individualmente.

## **2. Contextualização**

### **2.1. Escola**

O núcleo de estágio realizou o respetivo estágio Pedagógico do 2º ciclo de estudos, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Escola Secundária Quinta das Palmeiras. Esta encontra-se no centro da cidade da Covilhã e tem como oferta educativa 3º ciclo e secundário, albergando alunos desde o 7º ano até ao 12º ano de escolaridade, contando com cerca de 1000 alunos inscritos. As suas ofertas educativas vão desde o 3º Ciclo até ao Ensino Secundário e Ensino Profissional, sem esquecer que contém uma oferta educativa para alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente às infraestruturas, esta escola aparenta estar bem apetrechada, pois conta com 4 blocos de salas de aula, que contêm laboratórios de física, química, biologia, matemática, um centro Pedagógico e Interpretativo com salas direcionadas para a realização de projetos de multimédia, como rádio/som, fotografia e vídeo. Está também munida de um pavilhão e um ginásio, com oferta de balneários com 3 espaços para cada género, sendo que, normalmente estão 3 turmas ao mesmo tempo, porque a escola também conta com 2 campos exteriores que em tempo de aula são utilizados como espaço letivo de Educação Física (Projeto Educativo ESQP, 2017-2021)

A escola ao apresentar como seu paradigma o de “promover a escola como espaço educativo e cultural, facilitador do sucesso escolar dos alunos e da realização profissional de docentes e não docentes” assume assim um compromisso com todos os intervenientes na mesma, levando desta forma a que se prepare para dar respostas a todos, por isso, oferece diferentes vias de ensino, cursos Profissionais, Científico-Humanísticos e cursos Artísticos Especializados nas áreas de Música e Dança. Têm ainda um espaço em que alberga alunos com várias deficiências sempre com professores e auxiliares com formação para poderem dar-lhe a melhor educação possível.

Esta escola, desde 2007 que detém um contrato de autonomia, celebrado com o Ministério da Educação, que aponta para a prestação de um serviço público de qualidade assente em cinco domínios: acesso de todos os alunos, sucesso para todos, apoio socioeducativo, participação de todos e a cidadania. Os alunos que frequentam a escola são, em grande maioria, residentes na cidade, no entanto há alunos que residem nos arredores da cidade. Já relativamente ao pessoal docente, a maioria está integrado no quadro de nomeação definitiva, o que revela bastante estabilidade. No que diz respeito ao pessoal docente/de serviços de apoio especializado, a escola dispõe de docentes especializados em Educação Especial, um psicólogo e tem vindo a celebrar vários protocolos para que a resposta aos alunos seja a mais abrangível possível.

## **2.2 Grupo de Educação Física**

O grupo de Educação Física era composto por 7 professores, responsáveis pela leção das aulas, definição dos critérios de avaliação, bem como o planeamento anual de atividades a desenvolver na escola de cariz desportivo. Todos nos receberam com a máxima cordialidade e colocaram-nos, de imediato, numa posição muito vantajosa para que pudéssemos desempenhar um trabalho ótimo contribuindo, desta maneira, para um excelente ambiente de trabalho, proporcionando uma evolução baseada num espírito de entreajuda e cooperação. Deste ambiente surgiu abertura para esclarecer dúvidas, partilhar experiências e conhecimentos, de maneira que o nosso processo evolutivo enquanto professor de educação física fosse o mais completo possível.

O núcleo de estágio era composto por 4 elementos, caracterizado por entreajuda, cooperação, espírito de grupo e, acima de tudo, imensa amizade, que levou a muita partilha de experiências e opiniões, resultando em imensos momentos de reflexão pedagógica. Este processo foi facilitado, visto que todos frequentámos a licenciatura em Ciências do Desporto na mesma instituição e já nos conhecíamos. Foi visível a evolução de todos os professores estagiários durante o ano letivo.

## **2.3 Professor Estagiário**

O Estágio Pedagógico, que permite aos alunos de 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física desempenharem a função de professores de Educação Física, durante o período de 1 ano letivo completo, é considerado um momento em que os professores estagiários transitam/evoluem entre alunos e passam a professores. Fazendo, desta forma, com que o professor estagiário se envolva num contexto de aprendizagem teórica, mas sobretudo prática, que nos leva a evoluir, tanto mais quanto, a nossa capacidade de absorver e recolher todas as aprendizagens e experiências vividas.

Tal como afirma Barros, Pacheco e Batista (2018) esta unidade curricular é considerada um período bastante exigente e marcante na formação inicial dos futuros professores, isto porque, assume novas tarefas e exigências profissionais.

Desta forma, o Estágio Pedagógico aglomera duas categorias, a prática profissional, que inclui, as aprendizagens na prática de ensino supervisionada; a relação com os alunos e as dificuldades, desafios e condicionantes inerentes ao processo. Engloba também a identidade profissional, onde está incluído as competências do professor, no sentido de desempenhar da melhor forma a sua função, o desenvolvimento profissional e as suas perspetivas de futuro (Rodrigues & Mogarro, 2020).

Enquanto professor estagiário, na ESQP, fui responsável pela leção a 3 turmas distintas, divididos por 3 períodos distintos, ou seja, uma turma por cada período (10°C, 11°E, 12°B). Fiquei também responsável pelos grupos equipa de Desporto Escolar destinados ao professor

orientador, sendo eles, Badminton e Escola Ativa, esta segunda um projeto novo que fora abraçado pela primeira vez na escola. Acompanhei também uma direção de turma de um professor pertencente ao grupo de educação física e todas as atividades desportivas da escola, demonstrando-me, assim, sempre disponível para intervir e participar em tudo o que me pudesse envolver e enriquecer, do ponto de vista vivencial no seio educativo.

### **3. Intervenção**

#### **3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

##### **3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico**

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras apenas contempla o 3º ciclo e o ensino secundário, sendo que, para concluir de forma íntegra e completa o estágio pedagógico, era necessário experienciar e ter algumas vivências com o 2º ciclo. Desta forma, a nossa experiência neste ciclo ocorreu na sede do Agrupamento de Escolas Pero da Covilhã, ou seja, a Escola Básica Pero da Covilhã. Nesta escola fomos acolhidos em 2 turmas da professora Cristina Mendes, o 6º1 que tinha 17 alunos, 7 do género feminino e 10 do género masculino, sendo que 1 menino era aluno NEE. A outra turma era o 5º9, que tinha 20 alunos, 8 do género feminino e 12 do género masculino e tal como a turma anterior, também esta tinha 2 rapazes com NEE.

Todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais não apresentavam grandes dificuldades a níveis motores nem cognitivos, apenas apresentavam alguns lapsos de concentração e de alguma falta de foco, tudo isto indicadores de hiperatividade diagnosticada.

Esta experiência não fora tão enriquecedora quanto esperávamos inicialmente, no sentido de podermos intervir e lecionar aulas a turmas do 2º ciclo, pois, devido a algumas contingências que não pudemos controlar iniciamos esta experiência tarde. Teve a duração de 6 semanas onde observámos 12 aulas de 5º (6 aulas) e 6º anos (6 aulas) e retirámos notas das mesmas, com o objetivo de podermos refletir acerca das metodologias utilizadas. Devido às sucessivas reflexões entre o grupo de estágio, o contacto com o 2º ciclo fora suficiente para aumentarmos o conhecimento acerca desta faixa etária, pois logo após a observação das várias aulas refletíamos em conjunto acerca das mesmas.

Importa também ressaltar que fomos muito bem recebidos e incluídos de imediato no seio do grupo de educação física da escola, de tal forma que até participamos em atividades promovidas pelo grupo, tal como os Megas e o Dia Olímpico.

A atividade do Dia Olímpico realizou-se no último dia de aulas do 2º ciclo e teve uma dimensão bastante grande, no que diz respeito à envolvimento da comunidade com a escola, pois estas atividades decorreram em horário pós-laboral para que os pais/família/encarregados de educação dos alunos pudessem vir à escola participar na atividade. Esta englobou modalidades coletivas (basquetebol, voleibol e futsal), todas elas em contexto reduzido, atletismo (corridas de velocidade, lançamento da bola e salto em comprimento). Este evento contou com uma abertura digna das Olimpíadas, com uma exposição coreográfica do grupo equipa de ginástica, do Desporto Escolar, logo seguido de uma dança de regadinho, protagonizado por 4 elementos de cada turma da escola. Tal como o próprio nome indica, ainda dentro da cerimónia Olímpica, abrimos os “Jogos” com o cortejo de todas as modalidades com os participantes. As bandeiras foram à frente e colocadas ao lado da tocha olímpica acesa por um aluno da escola. Após a cerimónia de abertura descrita anteriormente, foram decorrendo as provas normais, sendo que cada elemento do grupo de estágio ficou atribuído a uma modalidade e ajudou na realização/controlo da mesma.

### **3.1.1.1. Princípios Base**

Os documentos curriculares “tendem, no plano das reconfigurações em curso em outros países, a evoluir para um formato menos normativo, mas mais orientativo” (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p4)

As Aprendizagens Essenciais em conjunto com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, são atualmente os normativos de referência para o planeamento e execução do ensino e aprendizagem, bem como para a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. Principalmente o documento Aprendizagens Essenciais, surgiu em Portugal, oriundo de uma visão mais abrangente como foi a da OCDE, com o projeto Future of Education and Skills 2030, para que se possa criar condições de aprendizagens comuns a todos os alunos em Portugal (linhas orientadoras para o ensino), mas sempre sem descorar o contexto em que cada escola está inserida, ou seja, neste documento há espaço para o enriquecimento e aprofundamento curricular e ainda para a possibilidade de adotar diferentes abordagens pedagógicas.

No 2º Ciclo do Ensino Básico, o documento Aprendizagens Essenciais, divide o ensino da Educação Física em três áreas:

-Atividades Físicas, onde se incluem as diferentes áreas (Atividades Físicas e Desportivas, Atividades Rítmicas e Expressivas, Atividades de Exploração da Natureza, Jogos Tradicionais), divididas em subáreas (Jogos Coletivos, ginástica ou atletismo) e matérias (como futebol, ginástica de aparelhos e lançamentos);

- Aptidão Física, com a demonstração das capacidades físicas com referência ao programa FITescola;

- Conhecimentos, relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas.

Já relativamente aos objetivos estipulados para o 2º ciclo, acrescenta-se ainda:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros ou adversários;
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da resistência geral de longa duração; da força rápida; da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de frequência de movimentos e de deslocamento; da flexibilidade; da força resistente (esforços localizados) e das destrezas geral e direcionada.
- Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.
- Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos fatores da aptidão física.
- Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.

### **3.1.1.2. Planeamento**

O planeamento possibilita organizar todo o processo ensino-aprendizagem, permitindo uma otimização das aprendizagens dos alunos (Inácio, Graça & Lopes, 2014).

Dado que, por motivos que não pudemos controlar, começámos o acompanhamento do 2º ciclo numa fase muito tardia do ano letivo (penúltima semana do segundo período), não nos foi possível operacionalizar nenhuma aula, nem participar de forma ativa naquilo que é o planeamento, operacionalização e intervenção prática nas aulas de educação física.

No entanto, tomámos conhecimento daquilo que era planeado pelo grupo de educação física, da Escola Básica Pêro da Covilhã, no âmbito dos conteúdos a lecionar e ponderação das avaliações.

Visto que vivíamos em tempos incertos, no que concerne ao sistema de ensino, devido à situação pandémico, o grupo de educação física criara também critérios a pensar num regime online, no entanto, não é relevante visto que o tempo que estivemos confinados durou apenas 1 semana (período após a interrupção letiva do natal), o que não influenciou nada a leção das Unidades Didáticas, pois, esta escola funciona no sistema de Períodos e esta semana decorreu na transição

entre o 1º e o 2º períodos.

O Modelo de Ensino adotado nesta escola é o Modelo por Blocos, mas com a abertura suficiente para que cada professor possa ter liberdade de utilizar um Modelo Misto. Segundo Rosado (Sd), o Modelo por Blocos caracteriza-se por conglomerar um conjunto de aulas (Unidades Didáticas) acerca da mesma matéria, onde as aprendizagens motoras apenas se centram em conjuntos de movimentos direcionados a uma modalidade específica. No entanto, havia, tal como referido anteriormente, liberdade para os professores poderem utilizar um modelo misto. Isto é, estes quando planeavam e dividiam as Unidades Didáticas pelo período letivo e respetivas rotações de espaços, tinham a possibilidade de lecionar, na mesma aula, modalidades diferentes, mas que o gesto técnico/conteúdo fosse transversal a ambas, como por exemplo os princípios do Jogos Desportivos Coletivos.

Tema/Assunto		Aprendizagens Essenciais: capacidades e conhecimentos	Organizadores / Domínios (1)	Descritores do perfil dos alunos (2)
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	Jogos Desportivos Jogos <ul style="list-style-type: none"> <li>Mata</li> <li>Futevolei</li> <li>Futebol Humano</li> <li>Bola Oval</li> <li>Bola ao Capitão</li> <li>Outros</li> <li>Basquetebol</li> <li>Futsal</li> <li>Voleibol</li> <li>Andebol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em JOGOS, ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</li> <li>Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), desempenhando com oportunidade e correção as ações solicitadas pelas situações de jogo, aplicando a ética do jogo e as suas regras.</li> <li>Conhecer o objetivo dos jogos, a função e o modo de execução das principais ações técnico táticas e a suas principais regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critico Analítico</li> <li>Indagador</li> <li>Investigador / Sistematizador</li> <li>Organizador</li> </ul>	A, B, C, D, F, I, J
	GINÁSTICA <ul style="list-style-type: none"> <li>Solo</li> <li>Aparelhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compor e realizar, da GINÁSTICA (Solo, Aparelhos), as destrezas elementares de solo, aparelhos e minitrampolim, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica e expressão, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</li> <li>Conhecer os materiais e cuidados a ter no seu transporte.</li> <li>Identificar os elementos gimnicos da ginástica assim como os aparelhos</li> <li>Conhecer e aplicar as ajudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respeitar a diferença</li> <li>Interpretação / Comunicação</li> <li>Experimentação / Criação</li> </ul>	A, B, E, F, H
	ATLETISMO <ul style="list-style-type: none"> <li>Corridas</li> <li>Saltos</li> <li> Lançamentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar, do ATLETISMO, saltos, corridas e lançamentos, segundo padrões simplificados, e cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e regulamentares.</li> <li>Conhecer e distinguir as especialidades do Atletismo.</li> <li>Conhecer os regulamentos básicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questionador / Comunicador</li> </ul>	A, B, D, E, F, G, H, I, J
	OUTROS/ AS <ul style="list-style-type: none"> <li>Desportos Raquetes (Badmington, ...)</li> <li>Atividades Rítmicas Expressivas</li> <li>Luta</li> <li>Orientação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar as ações técnicas táticas elementares dos jogos de raquetes, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações "individuais" e a "pares" aplicando as regras como jogador ou como árbitro</li> <li>Interpretar nas A.R.E. (dança, danças sociais e ou tradicionais) seqüências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou de grupo</li> <li>Realizar ações de oposição direta solicitadas de combate utilizando técnicas de controlo e desequilíbrio com segurança</li> <li>Realizar percursos (orientação) elementares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidador de si e do outro / Cooperativo</li> <li>Responsável e Autônomo</li> </ul>	A, B, D, E, F, G, H, I, J

Tema/Assunto		Aprendizagens Essenciais: Aptidão Física e Conhecimentos	Organizadores /Domínios <sup>(1)</sup>	Descritores do perfil dos alunos <sup>(2)</sup>
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	Referência ao Programa FITESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptidão Aeróbia</li> <li>• Aptidão Muscular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico Analítico</li> <li>• Indagador</li> <li>• Investigador</li> <li>• Sistematizador/ Organizador</li> </ul>	A, B, C, D, F, I, J
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar e / ou manter todas as capacidades que permitam ao aluno ter aptidão aeróbia e aptidão muscular em valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF).</li> <li>• Conhecer as principais capacidades motoras.</li> <li>• Aprender os processos de elevação e manutenção da Aptidão Física</li> <li>• Conhecer os benefícios de uma boa aptidão física.</li> </ul>		
Tema/Assunto		Aprendizagens Essenciais: Competências Cívicas Pessoais e Sociais	Organizadores /Domínios <sup>(1)</sup>	Descritores do perfil dos alunos <sup>(2)</sup>
Valores	Referência ao Perfil do Aluno e aos Valores Democráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade e integridade</li> <li>• Cooperação para o bem comum</li> <li>• Respeito mútuo e bem comum</li> <li>• Participação</li> <li>• Empenho</li> <li>• Tolerância</li> <li>• Desenvolvimento pessoal e autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsável</li> <li>• Cooperante</li> <li>• Autônomo</li> <li>• Respeitador da diferença</li> <li>• Cuidador de si e do outro</li> </ul>	A, B, C, E, F, J
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar-se a si mesmo e aos outros, saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações;</li> <li>• Respeitar as regras de conduta, segurança e higiene pessoal.</li> <li>• Cooperar com os colegas em tarefas e/ou projetos comuns;</li> <li>• Participar de forma interessada e empenhada, procurando superar dificuldades e realizar as tarefas sem necessitar de ajuda de outros.</li> </ul>		

DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS: A- Linguagens e textos; B- Informação e comunicação; C - Raciocínio resolução de Problemas; D-Pensamento Crítico/ Criativo; E-Relacionamento Interpessoais; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G- Bem-estar, saúde e autonomia; H- Sensibilidade estética e Artística; I- Saber científico técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.

Figura 1. Conteúdos a abordar

Na figura 1 estão descritos os conteúdos possíveis de abordar e os respetivos descritores, ou seja, o que cada aluno deve atingir para chegar ao nível máximo, neste caso o nível 5. Desta forma, os professores podem guiar-se através deste documento para escolherem os conteúdos a lecionar durante o ano letivo.

Durante este período, observamos as turmas nas Unidades Didáticas de Voleibol, Atletismo e FITescola. Desta forma, foi-nos possível visualizar outros modelos pedagógicos e consequentemente modelos de gestão e liderança da aula. Concretamente, percebemos que o planeamento da professora seguia uma lógica que, posteriormente, nos foi explicada e até faz bastante sentido, ou seja, a professora começava sempre as suas aulas com um jogo que aumentasse a frequência cardíaca dos alunos e lhes infringisse alguma fadiga, de maneira a diminuir a probabilidade de distúrbios nas tarefas seguintes, direcionadas aos objetivos principais da sessão. Por exemplo, a aula começava com um “jogo da apanhada” e depois seguia-se as tarefas direcionadas à modalidade de voleibol (aula essa que explico no próximo capítulo).

Esta experiência permitiu observar e vivenciar quais as dinâmicas de uma aula de educação física em idades mais baixas, como são as dos alunos do 2º ciclo, e com isto foi possível compreender como os professores planeavam as suas aulas sempre pensando em transmitir conhecimento e competências aos seus alunos.

### 3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem

Tal como referido anteriormente, foi possível acompanhar uma turma do 5º ano e outra do 6º ano

de escolaridade. As aulas decorriam quase sempre com a mesma sequência, ou seja, os alunos já sabiam de que forma ia seguir a aula. Era bastante notória a forma como a professora guiava a aula, tentando sempre conduzi-la em jeito de comando, de forma a não perder o controlo da turma, evitando, desta forma, que os alunos se afastassem do cumprimento da tarefa e comportamentos desviantes dos mesmos.

Ou seja, os alunos num primeiro momento chegavam ao pavilhão e sentavam-se no banco enquanto a professora fazia a chamada. Após fazer a chamada, falava da aula passada e do que tinham aprendido antes para então entrar na aula em questão, transmitindo-lhes que objetivos tinha projetado e planeado.

Após isto, realizavam sempre um breve aquecimento com uma corrida ou mobilização articular, onde se incidia mais sobre os segmentos corporais que iam ser mais solicitados nas tarefas das aulas, mas, de forma geral, havia uma mobilização articular geral para preparar os alunos para a sessão.

Na primeira aula do terceiro período, a professora abordou jogos Pré Desportivos pois colocou os alunos a jogarem ao “Piolho”. Poderia ter colocado mais condicionantes ou variantes no jogo, para o tornar mais atrativo e motivador para todos os alunos, mas também porque alguns alunos não conseguiam ter sucesso no jogo, ou seja, não conseguiam participar nele e isso faz com que o empenhamento motor específico desses alunos seja muito baixo. Por exemplo, alunos que têm indícios de força e estatura mais baixa tocaram pouquíssimas vezes na bola, porque os maiores lançavam sempre uns para os outros e a bola passava poucas vezes por esses alunos mais fracos.

Numa outra aula que observámos, a professora tinha planeado lecionar Voleibol em que a estratégia fora a de dividir os alunos por estações cronometrando o tempo de permanência em cada uma delas. Em cada estação havia tarefas distintas, de forma a conseguir solicitar diferentes ações motoras inerentes à modalidade, por exemplo, na estação 1 os alunos realizavam passe para o seu companheiro que estava sentado e, este, executava manchete enquanto se levantava, na estação 2, os alunos passavam a bola entre si dando prioridade ao passe (2 grupos de 2 duplas), enquanto executavam o passe estes alunos deslocavam-se pela rede, já na estação 3 os alunos jogavam em situação reduzida (2x2).

Numa outra aula a professora lecionou a unidade didática de Atletismo, com objetivo de preparar os alunos para uma ocasião especial que iria ocorrer na escola (dia temático com o nome de “Dia Olímpico”), por isso, os alunos fizeram corridas de velocidade por estafetas e realizaram o “lançamento da bola”, que consiste em lançar uma bola de ténis, com a mesma técnica do lançamento do peso, o mais longe que conseguirem.

A professora preocupava-se imenso com a execução correta do gesto técnico, preocupando-se

bastante com a técnica do movimento/ação motora, explicando as componentes críticas inerentes ao gesto. Desta maneira, no que concerne à forma de guiar a aula, a professora controlava a aula muito bem, no entanto, também dava pouca abertura aos alunos para autodescobrirem as respostas aos problemas do contexto, como por exemplo do jogo reduzido ou condicionado. No entanto, em relação às vantagens deste modelo, pudemos aferir que os alunos apresentavam uma capacidade técnica bastante elevada, na sua maioria, por exemplo, na modalidade de voleibol os alunos de 2º ciclo tinham capacidade de sustentação da bola durante um intervalo de tempo considerável, na modalidade de basquetebol efetuavam bastante bem a ação motora de lançamento na passada, no entanto, em contexto de jogo a aglomeração era algo que ocorria recorrentemente.

Em jeito de conclusão, constatámos que a lecionação ao 2º ciclo tem particularidades específicas, quando comparada com a que convivemos o ano letivo inteiro (ensino secundário), pois os alunos do 2º ciclo demonstram uma motivação enorme para a prática, são bastante energéticos e interrogam o porquê das coisas e dos exercícios. Por isso, temos de nos manter sempre capacitados relativamente ao conhecimento empírico, mas também na capacidade de trocar os chavões por palavras mais simples, ou seja, manter um discurso claro e conciso, de forma que os tempos de pausa sejam minimizados, pois esta faixa etária dificilmente fica sossegado e a ouvir sem se distrair em brincadeiras uns com os outros.

#### **3.1.1.4. Avaliação**

A avaliação é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem não seja comprometido, pois, como refere Peralta (2002), “a avaliação consiste na recolha sistemática de informação que servirá de base com vista a formular um juízo de valor que permitirá a consequente tomada de decisões”. Portanto, a avaliação não é apenas instrumento utilizado para medir ou catalogar algo, mas serve também como mote para tomadas de decisão, tal como acontece na avaliação diagnóstica, ou como referência para interpretar o sucesso do processo de aprendizagem, como a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa que tem como objetivos a de determinar e aferir se os objetivos foram atingidos.

Na escola Pêro da Covilhã não tivemos possibilidade de observar a avaliação diagnóstica, no entanto, soubemos, em conversa com a professora, que esta era elaborada no início de cada unidade didática e utilizada para conseguir perceber a evolução dos alunos ao longo das aulas. A avaliação tem em consideração os critérios definidos pelo grupo de educação física, sendo que seguem os normativos em vigor, tais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, em que estão definidos o que lecionar em cada Unidade Didática (mas sempre com o princípio de que a aula é mais do que apenas o débito de informação empírica transformada em automatizações e repetições).

Desta forma, os critérios de avaliação sumativa estavam definidos da seguinte forma:

- ◆ Conhecimentos e capacidades – 80%
  - Área das Atividades Físicas – 40%
  - Área da Aptidão Física – 20%
  - Área dos Conhecimentos – 20%
- ◆ Domínios e Atitudes – 20%
  - Responsabilidade – 13%
    - Assiduidade/Pontualidade/Material – 3%
    - Respeita as regras de conduta, segurança e higiene pessoal – 10%
  - Participação – 7%
    - Cooperar com os colegas em tarefas/projetos comuns – 3%
    - Participa de forma interessada e empenhada, procurando superar dificuldades com autonomia – 4%

Dito isto, os critérios de avaliação que vigoram na escola, enfatizam a área dos conhecimentos e capacidades, de forma a valorizar o conhecimento empírico, mas também o experimental, ou seja, o “saber fazer”, levando a que os professores planeiem as aulas para que os alunos consigam adquirir conhecimento experimental ao nível da técnica, mas também da tática, ou seja, uma aprendizagem contextualizada e não apenas analítica. Desta forma destaca-se também conceitos importantes, tais como o do domínio e consciência do corpo aliado com o pensamento crítico, criativo e autónomo, passando pela capacidade de cooperar e trabalhar em equipa, tendo por meio os jogos/exercícios propostos nas aulas.

### **3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

#### **3.1.2.1. Princípios Base**

Com a extinção do Programa Nacional de Educação Física, dos normativos que vigoram atualmente, é o documento das Aprendizagens Essenciais em conjunto com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que guiam o planeamento, operacionalização e reflexão das aulas de educação física. Desta maneira, na génese destes documentos está uma visão da OCDE, com a promoção do projeto Future of Educations and Skills 2030 (OCDE, 2018). Esta alteração leva a que haja condições de aprendizagem comuns a todos os alunos em Portugal, no entanto, não se descora o contexto em que a escola está inserida. Esta particularidade leva ao aumento do espaço para o enriquecimento e aprofundamento curricular e ainda para a possibilidade de adotar diferentes abordagens pedagógicas.

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das

sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)



Figura 2 - Esquema conceptual do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Este esquema conceptual explica muito bem aquilo que deve guiar e sustentar o processo ensino-aprendizagem, hierarquizando os conceitos e esmiuçando-os ponto a ponto, dando clareza ao processo e funcionando como linha orientadora do mesmo.

### 3.1.2.2. Planeamento

Pacheco (1995) define o conceito de planeamento como um processo de revisão que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Januário (1996) aprofunda a questão e define planeamento como o processo onde os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e adaptá-los às condições do cenário de ensino. Entretanto, Matos (2010), afirma que o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino, de forma, a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

O estágio pedagógico começou na primeira semana de setembro, quando nos apresentamos na escola ao nosso professor orientador. Fomos, de imediato, apresentados no seio escolar e foi nas reuniões iniciais do grupo de educação física que conhecemos todos os professores que iriam fazer parte do mesmo grupo.

Dado que se perspetivava um ano letivo de volta ao ensino presencial a 100%, foram discutidas as medidas e protocolo a manter no decorrer do ano letivo, tendo em conta as recomendações dadas pelas autoridades competentes que regem a saúde e a educação no nosso país, portanto,

continuamos a manter as máscaras durante a lecionação e a utilização de vagas de alunos (7 por turma) ao utilizar os balneários. Estas condicionantes, aliadas às mazelas deixadas, em alguns alunos, do vírus, levava-nos a ter de planear as aulas com maior cautela e com a consciência de que a intensidade não poderia ser máxima em todas as tarefas propostas, mas sim, teria de ser progressivamente maior no decorrer do ano letivo.

Após a gestão e distribuição de espaços pelas horas letivas e turmas de cada professor, deparámo-nos com a missão de dividir os conteúdos programáticos pelas aulas de cada turma, ou seja, elaborar o plano anual da turma. Elaborar este documento nunca é fácil, principalmente para um professor que estava a cumprir o estágio, a experiência nesta situação era escassa e as dúvidas surgiam com frequência tais como: “quantas aulas disponibilizar para uma determinada unidade didática”, “será melhor lecionar esta modalidade no pavilhão ou no ginásio?”, “se chover não podemos utilizar o espaço exterior, será que é possível lecionar algum conteúdo desta modalidade em meio pavilhão?”. Felizmente fomos auxiliados pelo professor responsável no sentido de nos explicar que este documento serviria como auxiliar e nunca como barreira, ou seja, podia sofrer alterações pontuais, por exemplo, devido às condições climatéricas e conseqüentemente à não utilização do espaço exterior.

Tivemos a indicação que as primeiras aulas seriam destinadas à realização de Jogos Pré Desportivos, com um cariz muito mais lúdico, em que não havia muita especificidade nas ações motoras e nos exercícios propostos. Esta opção foi vantajosa, não só para os alunos, onde voltaram a realizar atividade física com poucas restrições, mas principalmente para nós que estávamos a estrear-nos na função de professores e conseguíamos ir conhecendo as dinâmicas da turma e os alunos, o que levou a uma cuidadosa planificação baseada na observação do comportamento dos alunos nas diferentes situações da aula.

O Modelo de Ensino adotado nesta escola é o Modelo por Blocos, mas com muita abertura para que cada professor utilizar um Modelo Misto.

Segundo Rosado (Sd), o Modelo por Blocos caracteriza-se por conglomerar um conjunto de aulas (Unidades Didáticas) acerca da mesma matéria, onde as aprendizagens motoras apenas se centram em conjuntos de movimentos direcionados a uma modalidade específica. No entanto, havia, tal como referido anteriormente, liberdade para os professores poderem utilizar um modelo misto, ou seja, os professores quando planeavam e dividiam as Unidades Didáticas pelos períodos letivos e respetivas rotações de espaços podiam lecionar, na mesma aula, voleibol e andebol, com objetivo comum na mesma, o remate, por exemplo.

No que concerne ao planeamento propriamente dito, foi levado em consideração, o Projeto Educativo da Escola, as Unidades Didáticas a lecionar, as rotações dos espaços destinados às aulas, o número de aulas por semestre e atribuídas a cada Unidade Didática, o material disponível



A figura 3 apresenta o Planeamento Anual da Turma 11ºE, cuja lecionei fora: 5 aulas de Jogos Pré Desportivos, 2 aulas de FitEscola, 4 aulas de Badminton, 7 aulas de Basquetebol, 5 aulas de Voleibol, 2 aulas de Dança e por fim 1 aula com o teste. De referir que todas as aulas são de 90 minutos, neste ano de escolaridade.

Esta turma é constituída por 14 elementos do género feminino e 6 do género masculino, apresenta uma motivação para a prática das aulas muito baixa e em consonância com a motivação, o rendimento, a autonomia e o interesse nas tarefas propostas são igualmente baixas, desta forma, o planeamento das Unidades Didáticas teve de ser cuidado e tendo sempre em consideração a possibilidade e a forma de aumentar os níveis de motivação dos alunos por motivos extrínsecos, tais como trazer competição para todos os exercícios, ou colocá-los agrupados entre alunos com quem se relacionavam bem, pois este também era um problema inerente a esta turma.

Quando se passa para a operacionalização do PAT é necessário que se crie linhas orientadoras para seguir durante o processo de ensino da respetiva Unidade Didática para que se possa definir quais os objetivos da mesma e quais as metas a alcançar. Com isto surge o planeamento das Unidades Didáticas. Importa referir que no secundário, são os alunos que escolhem em quais modalidades querem ser avaliados e desta maneira as Unidades Didáticas apresentadas são referentes apenas àquelas que eles decidiram em conselho de turma.

Dito isto, apresenta-se, em seguida, o planeamento da modalidade de Basquetebol:

Tabela 1. Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Basquetebol

Área/ Tema	Conteúdos	Aulas						
		1	2	3	4	5	6	7
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Passe de Peito	AD		T/E	.	.	.	AS
	Passe Picado	AD		T/E	.	.	.	AS
	Drible de Progressão	AD	T/E	.	.	.		AS
	Drible de Proteção	AD	T/E	.	.	.		AS
	Lançamento em Apoio	AD			T/E	.	.	AS
	Lançamento na Passada	AD		T/E	.	.		AS
	Lançamento em Suspensão	AD				T/E		AS
	Passe e corte c/ bloqueio	AD				T/E		AS
	Ressalto	AD				.	T/E	AS
	Posição básica defensiva	AD	T/E	.	.	.		AS
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.	.	.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.	.	.	.
	Terminologia	.	.	.	.	.	.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.	.	.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.	.
	Solidariedade	.	.	.	.	.	.	.
<b>Aptidão</b>	Força	.	.	.	.	.	.	.

<b>Física</b>	Flexibilidade	.	.	.	.	.	.	.
	Resistência	.	.	.	.	.	.	.
	Velocidade	.	.	.	.	.	.	.
	Coordenação	.	.	.	.	.	.	.
	Agilidade	.	.	.	.	.	.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstico; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

Na primeira aula da Unidade Didática, realizou-se a avaliação diagnóstica, sendo que os principais objetivos eram classificar/categorizar os alunos nos diferentes níveis de desempenho. Concluiu-se que esta turma partia de um nível bom, em média.

Esta modalidade despertou diferentes reações nos alunos, resultando em diferentes formas de empenho nas tarefas das aulas, inerente à motivação para a prática e gosto pela modalidade. As principais dificuldades identificadas estavam ligadas aos gestos técnicos tais como o bloqueio ou um ressalto, talvez por terem pouca prática/incentivo para realizarem os mesmos, mas também por não haver um jogo fluido. Ou seja, quando foi apreendido os conceitos de evitar aglomeração e perceber as posições que cada um devia ocupar (base, extremos e postes) o jogo ficou menos concentrado e já fomos verificando algumas situações em que estes gestos técnicos foram acontecendo. De forma a reforçar o uso destes gestos técnicos, a utilização de reforços fora bastante útil, tais como “o início de uma jogada começava sempre com lançamento ao cesto e a equipa que ganhasse a bola no ressalto atacava” e “qualquer cesto que fosse concretizado valeria a dobrar se durante a jogada fosse realizado um bloqueio” Relativamente ao conhecimento do jogo, posições e movimentações ofensivas, por exemplo, “passe e corta” ou mesmo a ocupação racional do terreno de jogo, os alunos também demonstravam limitações, no entanto a intervenção passou por ser como referida anteriormente, com utilização de reforços e estratégias de aumentar a probabilidade de aumentarem o número de vezes que realizam os movimentos pretendidos.

Em seguida, é apresentada a tabela referente à divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Badminton, tendo em conta o número de aulas ao seu dispor:

*Tabela 2. Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Badminton*

Área/ Tema	Conteúdos	Aulas					
		1	2	3	4	5	6
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Deslocamento	AD	T/E	.	.		AS
	Serviço curto e comprido	AD		T/E	.	.	AS
	Clear	AD	T/E	.	.	.	AS
	Lob	AD	T/E	.	.	.	AS
	Amorti	AD		T/E	.	.	AS
	Remate	AD			T/E	.	AS
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.	.	.
	Regras e	.	.	.	.	.	.

	Segurança						
	Terminologia	.	.	.	.	.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.	.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.
	Solidariedade	.	.	.	.	.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.	.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.	.	.
	Resistência	.	.	.	.	.	.
	Velocidade	.	.	.	.	.	.
	Coordenação	.	.	.	.	.	.
	Agilidade	.	.	.	.	.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstico; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

No planeamento inicial estavam apenas previstas 4 aulas de badminton, no entanto, dadas as condicionantes da turma foi alterado para um número mais alargado de aulas. Os alunos demonstravam algumas dificuldades em distinguir o nome dos diferentes gestos técnicos o que levava a alguma dificuldade na transmissão de conhecimentos ou informação. No entanto, os alunos conseguiam manter o volante no ar (boa sustentação do volante), no entanto não tinham grande variabilidade de ações motoras, ou seja, num jogo formal, apostavam constantemente em executar clears, quando muitas vezes o momento pedia um amortie ou um remate. Muitas vezes este handicap resultava de uma deficiência nos deslocamentos e consequentemente a não preparação correta e oportuna do gesto técnico que melhor se ajustava ao contexto. Para colmatar este handicap, em todas as aulas havia tarefas cujas condicionantes obrigava a que houvesse deslocamentos sejam estes laterais, à retaguarda ou à frente.

As modalidades expostas nas tabelas não foram as únicas lecionadas, também a modalidade de voleibol e dança foram abordadas, no entanto, como. Voleibol pertence à área dos Jogos Desportivos Coletivos e é recomendado que apenas seja avaliado um por cada semestre à escolha dos alunos, indo desta forma à preferência deles, o basquetebol fora o eleito para o efeito de avaliação.

Relativamente à UD de Dança, mesmo sendo para avaliação eu não apresento a tabela de divisões dos conteúdos pelas aulas disponíveis, pois, no período que lecionei nesta turma apenas realizei a avaliação diagnóstica desta modalidade e facultei ao professor estagiário esses mesmos dados.

O Planeamento Anual da Turma é um referencial para aquilo que vai ser o decorrer do ano letivo, por isso houve algumas alterações no número de aulas de badminton, porque se percebeu que os alunos gostavam bastante da modalidade, mas também tinham um nível um pouco baixo, daí perceber que havia uma boa margem de progressão e ter optado por alargar em mais uma aula de 90 minutos.

Os alunos, durante a aula, ainda tinham de utilizar máscara de proteção e isso levava-nos a uma

preparação um pouco mais cuidada da aula, ou seja, os exercícios deviam intercalar em termos de intensidade, pois os alunos tinham na máscara uma barreira no seu sistema respiratório. No entanto, já não havia restrições ao nível dos exercícios e da quantidade de alunos por grupos, desde que mantivessem a máscara de proteção individual.

Neste sentido, as aulas decorriam normalmente e fosse qual fosse as unidades didáticas abordadas, os exercícios utilizadas centravam-se na exercitação dos gestos técnicos inerentes à modalidade, no entanto, estes eram quase sempre realizados em contexto de jogo ou com situações muito parecidas com o jogo (jogos reduzidos em número de jogadores, dimensões do campo) ou com condicionantes que promovam a utilização de um gesto técnico em detrimento dos outros (ex: o lançamento na passada é mais valorizado do que o lançamento em suspensão ou lançamento triplo). Já na modalidade de badminton era também, imensas vezes, utilizada a estratégia de valorização de um gesto técnico em detrimento de outro para que eles fossem mais vezes utilizados e aprimorados.

Por fim, e tendo em conta as características da turma, durante o planeamento das aulas, tinha de se ter sempre em consideração que alguns alunos não se relacionavam com outros, portanto, na organização e realização de grupos essa condicionante tinha de ser equacionada. Uma outra condicionante era a falta de motivação e entusiasmo para a prática o que me obrigava a planear e pensar quais variantes colocar nos exercícios de forma a torná-los mais apelativos e assim adicionar o fator motivação de forma extrínseca, utilizando jogos lúdicos, de competição entre pares e com variantes que promovessem dinâmica e divertimento durante o processo para atingir os objetivos.

Terminando o período de lecionação na turma 11<sup>o</sup>E, era altura de mudar de turma e assim passar para a turma do 12<sup>o</sup>B, que me obrigou a ter em consideração outro tipo de fatores, pois esta turma apresenta alunos com níveis de sucesso escolar muito bons, sendo os alunos muito motivados para a prática e muito perspicazes. Por isso, durante o planeamento das aulas o rigor da linguagem e clareza na transmissão da mensagem eram preocupações constantes. Tentava também que a aula fosse o mais diversa possível pois, como os alunos eram bastante cumpridores e empenhados também pediam que os exercícios fossem desafiantes, por isso o planeamento passou muito por conseguir arranjar soluções e condicionantes diferentes do habitual para que os exercícios não se tornassem aborrecidos e repetitivos.

Em seguida, na figura 4, é apresentado o Planeamento Anual da turma 12<sup>o</sup>B:

12º B	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T			
SETEMBRO			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
OUTUBRO					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
NOVEMBRO																																								
DEZEMBRO																																								
JANEIRO																																								

2º Semestre																																									
FEVEREIRO																																									
MARÇO																																									
ABRIL																																									
MAIO																																									
JUNHO																																									

**Legenda:**  
■ Exterior    ■ Pavilhão    ■ Ginásio    ■ Feriado     Início do ano letivo/semestre     Fim do ano letivo  
■ Intercalares    ■ Reuniões de avaliação    ■ Report

Figura 4 - Planeamento Anual da Turma 12ºB

A figura 4 apresenta o Planeamento Anual da Turma 12ºB, cuja lecionação abordou as seguintes modalidades: 4 aulas de Andebol, 2 de Badminton, 11 aulas de Futsal e 3 aulas de Dança. De referir que estas aulas contemplam blocos de 90 minutos e de 45 minutos, pois o 12º ano de escolaridade perde um tempo de Educação Física, com objetivo de aumentar o tempo letivo de Português e Matemática (semestralmente) para que haja um reforço de preparação dos exames nacionais.

Esta turma é constituída por 19 elementos do género feminino e 11 do género masculino, apresenta uma motivação para a prática das aulas bastante alta e em consonância com a motivação, o rendimento, a autonomia e o interesse nas tarefas propostas são igualmente de muito bom nível, desta forma, o planeamento das Unidades Didáticas teve de ser bastante cuidado, de forma a que os exercícios não se tornassem demasiado monótonos, pois os alunos eram perspicazes, inteligentes e principalmente com ótimo desempenho nas tarefas. Desta última característica advinha a exigência de conseguir ter sempre variantes ou condicionantes que melhorassem/alterassem o exercício no sentido de os alunos não o acharem aborrecido, com o passar do tempo de execução.

Tabela 3. Divisão dos conteúdos da Unidade de Badminton

Área/ Tema	Conteúdos	Aulas					
		1	2	3	4	5	6
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Deslocamento	AD	T/E	.	.		AS
	Serviço curto e comprido	AD		T/E	.	.	AS
	Clear	AD	T/E	.	.	.	AS
	Lob	AD	T/E	.	.	.	AS
	Amorti	AD		T/E	.	.	AS
	Remate	AD			T/E	.	AS
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.	.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.	.	.
	Terminologia	.	.	.	.	.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.	.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.

	Solidariedade	.	.	.	.	.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.	.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.	.	.
	Resistência	.	.	.	.	.	.
	Velocidade	.	.	.	.	.	.
	Coordenação	.	.	.	.	.	.
	Agilidade	.	.	.	.	.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

Apesar de não ter sido eu a lecionar as aulas todas de badminton, este foi o planeamento elaborado para a modalidade nesta turma, tendo em conta os normativos em vigor. Os alunos não demonstraram grande dificuldade no reconhecimento e identificação dos gestos técnicos. No entanto, tinham a ideia de que os deslocamentos nesta modalidade eram reduzidos e por isso optavam por não se mexer muito para executar o gesto técnico, o que muitas vezes levava a uma execução inoportuna do gesto técnico (ex: executar um clear quando podia e devia executar um smash).

A grande dificuldade nesta turma era conseguir ter espaço no ginásio para todos, pois a turma era composta por 30 alunos, no total, e o ginásio ficava pequeno para tantos alunos conseguirem jogar. Dadas estas circunstâncias, a estratégia utilizada fora a de direcionar os exercícios propostos para a aula numa vertente de situações de jogo reduzido, promovendo mais os deslocamentos à frente, à retaguarda e os laterais, levando assim à repetição dos gestos técnicos, pois optava-se pela organização em grupos de 3/4 alunos por cada metade do campo, divididos em 4 campos sendo que depois a forma como os exercícios decorriam dependia das condicionantes e variantes propostas pelo professor.

Em seguida, é apresentada a tabela referente à divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal, tendo em conta o número de aulas ao seu dispor:

*Tabela 4. Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal*

ÁREA/ TEMA	CONTEÚDOS	AULAS							
		1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Recepção	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Remate	AD			T/E	T/E	.	.	AS
	Passe	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Condução de bola	AD					T/E	.	AS
	Desmarcação após passe	AD						T/E	AS
	Marcação do opositor	AD						T/E	AS
	GR acompanha o jogo	AD				T/E	T/E	.	.
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.			.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.			.	.

	Terminologia	.	.	.	.			.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.			.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.			.	.
	Solidariedade	.	.	.	.			.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.			.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.			.	.
	Resistência	.	.	.	.			.	.
	Velocidade	.	.	.	.			.	.
	Coordenação	.	.	.	.			.	.
	Agilidade	.	.	.	.			.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstico; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

Na avaliação diagnóstica evidenciou-se algo curioso, que foi: sensivelmente, metade da turma tinha facilidade em executar os gestos técnicos, pois jogam ou jogaram futebol ou futsal, sendo que a outra metade tinha mais dificuldade. Desta forma, a estratégia adotada foi a de dividir a turma em 2 grupos homogêneos em termos de desempenho e a partir daí desenvolver as suas capacidades e, em alguns deles, até o gosto pela modalidade, porque era algo que não existia em alguns alunos.

Por conseguinte, o planeamento surgiu sempre guiado pelo facto relatado anteriormente, pois os exercícios eram parecidos só com a diferença de complexidade, ou seja, ao grupo que apresentava melhor desempenho apresentava tarefas mais complexas (situações de igualdade numérica, tais como 2x2 ou 3x3, ou reduzia o espaço de jogo para estimular a tomada de decisão mais rápida). Estas alterações constavam na modificação de objetivos imediatos/execução da tarefa, alterando a complexidade da tarefa, por exemplo, no exercício de meinhos que eu utilizava imensas vezes para trabalhar diversos princípios/fundamentos da modalidade. No grupo que tinha um nível melhor eu colocava regras que dificultassem a tarefa, tal como, reduzir o número de toques na bola, reduzir o espaço de jogo ou colocar mais que uma pessoa no meio), em contrapartida, no grupo com menor aptidão eu amentava o espaço, diminuía o número de alunos no meio, realizava quase sempre jogos reduzidos, mas com superioridade numérica (2x1 ou 3x2). Estes ajustes levavam a que também a motivação para a prática fosse maior, no sentido em que viam que a tarefa não era difícil de completar e também tinham sucesso na modalidade.

Importa também realçar que houve uma concentração grande das aulas de futsal porque foi nesta turma que implementei o meu projeto de investigação, que se baseou em implementar um método diferente de lecionação numa modalidade, cuja escolha recaiu sobre o método Teaching Game for Understanding na modalidade de futsal.

Esta turma, por ser grande (30 alunos), aportava dificuldades ao nível didático e pedagógico quando o espaço destinado à aula era o ginásio. Este espaço tornava-se apertado e pequeno para que a turma estivesse toda em atividade, principalmente quando abordávamos a modalidade de badminton. Esta condicionante levava a que os campos fossem mais estreitos (em largura), para que mais alunos possam estar em atividade (potenciar o tempo útil de aula), consequentemente, o referido anteriormente, potenciava comportamentos como os deslocamentos à frente e à

retaguarda, descorando os deslocamentos laterais e a possibilidade de jogar na largura do campo. Também se realizavam alguns amorties, no entanto com pouca assertividade, até porque o volante era quase sempre batido para o fundo do corte (havia imensa sustentação). De forma a desconstruir esta dificuldade encontrada, encaixei 2 aulas da modalidade de badminton no pavilhão, para conseguir potenciar gestos técnicos como o lob ou o amortie e a colocação do volante em zonas mais laterais do campo. Para potenciar esta colocação do volante nestas zonas atribuía uma valorização pontual para os pontos que fossem concretizados nestas zonas.

Neste sentido, as aulas decorriam normalmente e fosse qual fosse as unidades didáticas abordadas, os exercícios utilizadas centravam-se na exercitação dos gestos técnicos inerentes à modalidade, no entanto, estes eram quase sempre realizados em contexto de jogo ou com situações muito parecidas com o jogo (jogos reduzidos em número de jogadores, dimensões do campo) ou com condicionantes que promovam a utilização de um gesto técnico em detrimento dos outros (ex: o lançamento na passada é mais valorizado do que o lançamento em suspensão ou lançamento triplo). Já na modalidade de badminton era também, imensas vezes, utilizada a estratégia de valorização de um gesto técnico em detrimento de outro para que eles fossem mais vezes utilizados e aprimorados.

Em suma, o planeamento é uma função bastante difícil para um professor estagiário porque, em certa altura, depara-se com a necessidade de dividir todos os seus tempos de aula com as Unidades Didáticas que pretende abordar, no entanto, a turma pode necessitar de mais tempo numa modalidade do que noutras e esse ajuste não é nada fácil de fazer. Ainda para mais, o decorrer das aulas, por vezes, pede ao professor que adapte algum(ns) exercício(s) que tinha planeado, seja pelo motivo de os alunos não conseguirem realizá-lo devido ao nível de exigência, seja porque os alunos realizam o mesmo facilmente e, nestes casos, o professor tem de estar munido de valências que salvaguardem esta ocasião.

Portanto, o planeamento é um fator bastante importante que pode prevenir erros durante a operacionalização da aula, devendo também ter a função de fazer com que os alunos tenham experiências motoras tão enriquecedoras quanto possível com bastante diversidade de exercícios propostos nas aulas.

Em seguida, na figura 5, é apresentado o planeamento anual da turma 10°C:



Figura 5 - Planeamento Anual da Turma 10ºC

A figura 5 apresenta o Planeamento Anual da Turma 10ºC que foi a última turma à qual lecionei enquanto professor estagiário e as Unidades Didáticas abordadas foram: 4 aulas de Ginástica de Aparelhos, 7 aulas de Futsal, 2 aulas destinadas aos testes do FitEscola e 1 aula destinada à realização do teste. De referir que todas as aulas de Educação Física deste ano de escolaridade são de 90 minutos.

Esta turma é constituída por 6 elementos do género feminino e 18 do género masculino, apresenta uma motivação para a prática das aulas bastante alta e em consonância com a motivação, o rendimento, a autonomia e o interesse nas tarefas propostas são igualmente de muito bom nível, desta forma, o planeamento das Unidades Didáticas fora feito tendo em conta este mesmo nível de desempenho. Além deste nível de desempenho e, em contrapartida com a turma anterior, estes não se importavam tanto de realizar e repetir um exercício mais vezes, ou seja, as situações analíticas podiam prolongar-se mais no tempo tendo assim mais repetição de gestos e ações técnicas, o mesmo se passava com as condicionantes utilizadas nos exercícios de jogo reduzido ou formal. Esta forma de estar nas aulas dava asas a que pudesse repetir, dar mais feedbacks e corrigir muito mais todas as ações dos alunos.

Em seguida, é apresentada a tabela referente à divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal, tendo em conta o número de aulas ao seu dispor:

Tabela 5. Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Futsal

ÁREA/ TEMA	CONTEÚDOS	AULAS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Habilidades Técnico-Táticas	Receção	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Remate	AD			T/E	T/E	.	.	AS
	Passe	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Condução de bola	AD					T/E	.	AS
	Desmarcação após passe	AD						T/E	AS

	Marcação do opositor	AD						T/ E	AS
	GR acompanha o jogo	AD			T/ E	T/ E	.	.	AS
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.			.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.			.	.
	Terminologia	.	.	.	.			.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.			.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.			.	.
	Solidariedade	.	.	.	.			.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.			.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.			.	.
	Resistência	.	.	.	.			.	.
	Velocidade	.	.	.	.			.	.
	Coordenação	.	.	.	.			.	.
	Agilidade	.	.	.	.			.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstico; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

Dadas as características da turma, esta modalidade fora muito fácil de implementar, porque os alunos, eram na sua maioria, mais rapazes do que raparigas e, além disso, quase todos os alunos realizavam como desporto de competição federado a modalidade de futebol ou futsal. Como quase todos os alunos tinham experiências nesta modalidade, optei por organizá-los e forma homogênea, tentando que os níveis se assemelhassem.

Na preparação das aulas foi sempre tido em conta as dificuldades maiores dos alunos, tais como a ocupação racional do terreno de jogo, pois aquando das situações de jogo reduzido era visível a aglomeração (principalmente no grupo com níveis de desempenho mais baixos). De forma a colmatar as lacunas dos alunos registadas na avaliação diagnóstica foram propostos imensos exercícios de jogo formal ou jogos reduzidos. Também foram realizados exercícios em que os alunos tinham superioridade e igualdades numéricas (por exemplo 3x3+GR ou 3x3 + GR) para os alunos perceberem que é fundamental ocupar os 3 corredores enquanto atacam para criar espaço para o jogo ser mais fluido e conseguirem ter mais vantagem nas suas ações técnico-táticas.

Em seguida, é apresentada a tabela referente à divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos, tendo em conta o número de aulas ao seu dispor:

*Tabela 6. Divisão dos conteúdos da Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos*

Área/ Tema	Conteúdos	Aulas						
		1	2	3	4	5	6	
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Minitrampolim	Salto em vela	AD	.	.	.	.	AS
		½pirueta/ Pirueta	AD	.	.	.	.	AS
		Salto engrupado	AD	.	.	.	.	AS
	Trave	Marcha à frente e retaguarda	AD	.	.	.	.	AS
		Meia-volta	AD	.	.	.	.	AS
		Salto a pés juntos	AD	.	.	.	.	AS
		Avião	AD	.	.	.	.	AS
	Plinto	Longitudinal Eixo	AD	.	.	.	.	AS
		Transversal Entre mãos	AD	.	.	.	.	AS

<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.	.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.	.	.
	Terminologia	.	.	.	.	.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.	.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.
	Solidariedade	.	.	.	.	.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.	.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.	.	.
	Resistência	.	.	.	.	.	.
	Velocidade	.	.	.	.	.	.
	Coordenação	.	.	.	.	.	.
	Agilidade	.	.	.	.	.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; ● Conteúdo Abordado em todas as aulas.

A unidade didática de ginástica de aparelhos, fora a mais desafiante para mim enquanto professor estagiário pois nas aulas de didática, devido às condicionantes do covid-19, não conseguimos abordar a modalidade da melhor forma e também quando se apresenta a modalidade de ginástica aos alunos eles tendem a perder um pouco a motivação, no entanto, esta turma até demonstrou, na sua generalidade, interesse para praticar a modalidade.

No decorrer da avaliação diagnóstica, foi possível observar que os alunos apresentavam um desempenho baixo. Por isso a opção foi incidir nos seguintes aparelhos: minitrampolim e plinto/boque dependendo do nível em que se inseriam os alunos. No minitrampolim exercitámos os saltos em vela, engrupado, 1/2 pirueta e pirueta total. O boque era uma progressão para o plinto em que exercitámos o salto ao eixo e o entre mãos. Já no plinto realizávamos o salto ao eixo e o entre mãos com o plinto na transversal.

Para tornar as aulas desta modalidade mais empáticas e motivadoras, estas decorriam por circuito, onde os alunos começavam com progressões para os saltos nos aparelhos, tal como, formas de andar com 4 apoios no chão e aos saltos, passar os membros inferiores no banco sueco de um lado para o outro (objetivo de elevar a bacia e controlar o avanço da linha dos ombros) para que o transfere para o salto no aparelho fosse feito e contextualizado. Como apenas tínhamos um boque e um minitrampolim optei por dividir a turma em 3 grupos sendo que o primeiro grupo estava a realizar mais progressões para os saltos a realizar em seguida e algumas figuras acrobáticas muito simples (sempre em duplas) para trabalharem os tipos de pegadas e de desmontes, sendo que o grupo seguinte estava no minitrampolim (uma fila para realizar saltos) e o terceiro grupo no boque (Anexo 1). Eu e o professor orientador ficávamos a dar ajudas na transposição do aparelho nos aspetos de chamada ou na receção ao solo.

O estágio pedagógico trouxe-nos para a realidade de no início do ano planificarmos todo o ano letivo, ou seja, conjugar os espaços (para a realização das aulas) que temos para cada turma e as subáreas a abordar ao longo do ano em cada aula. Além deste facto, deparei-me também com a necessidade de algumas vezes ter de ajustar o número de aulas para conseguir atingir os objetivos propostos, por exemplo, para que todos os alunos sejam capazes de realizar um elemento gímico

como o salto ao eixo, por vezes, o número de aulas que planeámos para este conteúdo é insuficiente, portanto, a plasticidade do planeamento deve ser grande e também a capacidade de adaptação do professor deve estar ao nível das necessidades dos alunos.

Ao concluir não pode ficar esquecido que o planeamento fora condicionado pela situação pandémica que vivíamos, os ajustes eram recorrentes, pois todas as semanas havia faltas de alunos devido a testarem positivo para a covid-19 e por isso terem de realizar quarentena. Além disso, também era condicionado pelas restrições e regras impostas pelas medidas de contenção de propagação do vírus, ou seja, as aulas, na quase totalidade do ano letivo, eram lecionadas e realizadas com máscara, sem uso de certos materiais, tais como coletes e as idas aos balneários (entrada e saída) eram realizadas por vagas de 7 alunos, o que retirava ainda mais tempo útil de aula do que o normal.

### **3.1.2.3. Ensino/Aprendizagem**

Segundo Aranha (2005), o processo ensino-aprendizagem não deve referir-se apenas à mera transmissão de conteúdos, mas sim contribuir de forma efetiva para a ação educativa, a qual deve ser organizada, participada, coerente e consciente, conferindo-lhe intencionalidade. Ou seja, é um processo bastante extenso e difícil consenso pois não há uma receita para funcionar da melhor forma, no entanto, deve ser, de forma muito simplista, intencional, isto é, pensado, planeado e operacionalizado com a intenção de alcançar metas pensadas anteriormente.

É bastante difícil reunir consensos acerca do conceito de ensino, no entanto, imensos autores relacionam esta palavra com outras, como questionar, partilhar ou criar. Esta relação de conceitos, pode levar a um outro, tal como o desenvolver, ou seja, atribuir aos alunos uma imensidão de capacidades (empíricas e experimentais) para que possam compreender a vida, analisar quais as necessidades e satisfazê-las com a máxima mestria possível. Pois, como refere Novoa (2009), a escola constitui-se como ambiente educativo, no entanto, o seu papel não se destaca apenas pela ligação ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos indivíduos, mas também pelo seu potencial de fomentar lógicas de resistência à hegemonia de um ideal único. Quer, com isto dizer, que a escola deve sempre fomentar o espírito crítico, a criatividade e a intencionalidade naquilo que são os processos utilizados, pois o “saber fazer” já não é suficiente, é necessário compreender, conhecer, criticar e para isso é necessário que os alunos levem na sua bagagem (currículo) estas capacidades.

Este processo corresponde à lecionação das aulas, à intervenção pedagógica e à colocação em prática de tudo aquilo que fora planeado de antemão. No decorrer desta etapa, o professor estagiário é envolvido num contexto totalmente diferente daquilo que estava habituado, tentando colocar em prática todos os conhecimentos empíricos e também experimentais adquiridos enquanto aluno de licenciatura e mestrado. A partir do momento que começámos o estágio

pedagógico, tivemos, desde a primeira aula (aula de apresentação) total autonomia para conduzirmos a aula e a responsabilidade por todos os sucedidos.

A organização das aulas passava por aplicar exercícios pouco analíticos e monótonos, desde jogos reduzidos ou situações de jogo condicionadas. Quando o objetivo era trabalhar algum gesto técnico mais específico, procurava inserir condicionantes nos jogos reduzidos que promovessem a maior utilização dos alunos dessa mesma ação motora. Aquando da utilização de situações analíticas, promovia quase sempre competição entre pares, de forma que a tarefa se tornasse o menos aborrecida possível, ou seja, tencionava que a aula não funcionasse por comando, em que eu mandava os alunos executarem algo, mas eles terem a intencionalidade de realizarem algo, seja porque foram condicionados por mim, pela tarefa ou pela competitividade entre eles.

Todas as aulas começavam com o registo de presenças, faltas (material/atraso) e dispensas, que é dada aos alunos que não podiam realizar a aula por algum motivo extraordinário (atestado médico). Em seguida os alunos tomavam conhecimento daquilo que tinha sido planeado para a aula e proposto pelo professor, tocando nos objetivos, nas tarefas, na organização da sessão e revia-se o que se tinha feito. Inicialmente realizava-se sempre um aquecimento e preparação para a aula, começando quase sempre com uma corrida contínua, inserida no plano de recuperação de aprendizagens da escola (capacidade aeróbia), seguido de uma mobilização articular.

Em seguida entramos na parte fundamental da aula, que é a altura em que se aplica os exercícios propostos tendo em conta os objetivos da sessão. Numa fase inicial do ano letivo, o professor orientador aconselhou-nos que utilizássemos apenas Jogos Pré Desportivos com cariz lúdico de forma a conhecer a turma e as dinâmicas envolventes à mesma. Estes jogos tinham a particularidade de facilitarem na explicação, na organização e, porventura, na compreensão e execução das tarefas por parte dos alunos. Estes jogos eram, por exemplo, o “jogo do mata”, jogo do “assalto ao castelo”, “futebol humano”, “jogo das cadeiras” ou mesmo “jogo dos passes”. Foi um desafio grande aplicar estes jogos porque são conhecidos por todos e se foram jogados durante muito tempo sem condicionantes que modifiquem os objetivos ou forma de jogar, tornam-se repetitivos e monótonos. À medida que fui conhecendo a turma e as dinâmicas da mesma ia adicionando condicionantes e variantes nos jogos para que fossem mais estimulantes e agradáveis. Além destes exercícios, também foram aplicados exercícios em forma de estafetas, pois era de fácil organização e dava para aplicar imensas condicionantes e variantes, de forma a conhecer os relacionamentos dos alunos e também a estimular várias capacidades dos mesmos, tais como, cooperação, coordenação, equilíbrio, velocidade, força, entre outras.

Após este tempo de adaptação iniciamos a lecionação da área das atividades físicas, nomeadamente nos seus subdomínios, tais como os Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica e Atletismo, Atividades Rítmicas Expressivas e as Alternativas, tais como os Jogos de Raquetes. A operacionalização destas modalidades passava por explicar o planeado para a sessão no início da

aula, tal como os objetivos, a forma de organizar a turma e o espaço em que ia ser realizado os exercícios, reforçando a forma técnica e tática de realizar os gestos técnicos que deveriam ser realizados, por exemplo, se um dos objetivos da aula fosse o passe e a recepção no futebol, no início da aula referia as componentes críticas dos gestos técnicos, sendo que no início de cada exercícios reforçava os mesmos, no entanto, também referia a oportunidade de realização, ou seja, quando era mais vantajoso realizar um passe ou se era preferível conduzir a bola (ex: sempre que o aluno com a posse de bola tivesse espaço na sua frente deveria conduzir a bola e não realizar um passe).

À medida que fomos avançando no tempo de lecionação, a forma de comunicação com os alunos foi ficando mais simples e mais eficaz, pois, no início do ano letivo utilizava termos bastante técnicos e complexos, cuja interpretação se tornava difícil e demorada. No sentido de remediar e melhorar este aspeto fui simplificando a mensagem e desta forma esta foi ficando cada vez mais simples, clara e concisa. Desta maneira, foi visível a eficácia da transmissão da mensagem, que se manifestava através de mais tempo de empenhamento motor específico, pois o tempo utilizado na transição entre exercícios e na transmissão da mensagem reduziu.

Relativamente à forma de condução da aula, esta fora sofrendo ajustes no decorrer do ano, ou seja, comecei com um estilo de liderança um pouco mais apertado e utilizava o método de instrução direta, em que era eu que liderava a aula e comandava todas as tarefas durante a mesma, fosse através de ordem sobre aquilo que os alunos iam realizar, fosse na replicação do que fora dito ou demonstrado na exemplificação da tarefa proposta, desta forma, os alunos não eram ativos na condução da aula e o controlo era totalmente meu. No entanto, há medida que o tempo passou o estilo foi mudando um pouco, no sentido em que os alunos tinham um papel ativo naquilo que era o processo de aprendizagem, isto é, os alunos passam a ser guiados para aprender, pois eu expunha a situação de aprendizagem à turma, definia as regras associadas à tarefa, mas a forma como realizavam já era muito próprio deles, ou seja, os alunos é que tinham de encontrar as respostas motoras mais eficazes para a resolução dos problemas. Eu guiava a sua resposta através de feedbacks direcionados à forma como realizar e quando realizar.

Por fim, não pode deixar de ser referido que o processo ensino-aprendizagem não é estanque e isolado apenas naquilo que são as aulas propostas pelo professor, pois temos de ter sempre em consideração a aprendizagem ativa de cada aluno durante todas as suas experiências e estímulos fora do contexto escolar, ou seja, como refere Mesquita e Graça (2009) “a aprendizagem não é uma consequência direta do ensino, pois entre o ensino e a aprendizagem há uma ponte, e essa ponte é a atividade ativa do sujeito da aprendizagem”

O meu comportamento enquanto professor estagiário foi alterando ao longo do ano letivo, pois, no início desta etapa, era um professor um pouco inseguro e que precisava de explicar tudo de forma muito pormenorizada, direcionava feedbacks muito técnicos, tinha uma postura algo rígida, não me movimentava muito do meu lugar porque não queria perder nenhum aluno de

vista, de forma a controlar toda a turma e todas as ocorrências disciplinares. Ao longo do tempo, com o auxílio das reflexões que fomos fazendo em conjunto (núcleo de estágio e professor orientador) foi possível a minha evolução, de forma a ter uma linguagem mais clara e perceptível, deslocar-me mais pela área da aula, sem problema de deixar alguns alunos fora do campo de visão (desde que fosse oportuno), direcionar mais feedbacks grupais e coletivos, utilizando a estratégia de parar um grupo de trabalho e falar para todos, começando pelos principais erros, levando-os a percebê-los e conseqüentemente corrigi-los.

Em suma, o processo evolutivo de um professor nunca tem fim e pode sempre sofrer alterações, no meu caso, há imensos aspetos a melhorar, sejam eles didáticos, tais como a melhoria da capacidade de organizar a aula, utilizando mais estações ou conseguindo relacionar movimentos parecidos de modalidades diferentes, passando desta maneira para um estilo de ensino por etapas e desta forma levar as aulas para uma dimensão mais politemática. Também é possível melhorar no aspecto da individualização, ou seja, conseguir adaptar todos os meus exercícios a cada aluno, mesmo que numa turma de 30 alunos seja um processo bastante difícil, no entanto podemos sempre realizar um esforço didático e pedagógico para conseguirmos arranjar estratégias para alcançar essa meta. No âmbito de relacionamento com os alunos, sinto que posso aumentar a panóplia de estratégias e formas de comunicar, seja ela verbal ou não verbal, ou seja, através do aprofundamento do conhecimento da turma, conseguir utilizar a forma mais correta e oportuna de os levar a realizar aquilo que é proposto, por exemplo, quando queremos incutir competição num exercício, o caminho mais fácil é atribuir um reforço negativo/punição, no entanto, há evidências de que o reforço positivo/prémio é mais eficaz.

#### **3.1.2.4. Avaliação**

Segundo a Direção Geral da Educação (DGE) há várias modalidades de avaliação, sendo elas, Avaliação formativa, sumativa, sumativa interna, e sumativa externa. A “avaliação formativa é sistemática e tem função diagnóstica” de forma que os intervenientes no processo de ensino possam planear e operacionalizar as estratégias que melhor se adequam aos seus alunos. A “avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito de classificação e da aprovação em cada disciplina” e tem como objetivo atribuir classificação quantitativa, com intuito dos alunos terem aprovação nas disciplinas e conseqüentemente transitarem de ano.

Para Coelho et al. (2010), a avaliação pode ser entendida também sendo um processo sistemático que visa a recolha de informações no sentido de permitir a tomada de decisão e a execução de intervenções pedagógicas com a finalidade de aproximar quanto possível o processo de ensino-aprendizagem aos objetivos pretendidos.


Também Hoffmann (2005), refere que “somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem

os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem”, pois avaliar significa equilibrar o conflito entre conhecimento e desconhecimento tentando buscar o acerto e o sucesso nas ações.

Tendo como referencial o que foi escrito acima, importa explicitar o que foi feito no ano de estágio, sendo que o ano é dividido por 2 semestres em que, sensivelmente, a meio era realizado um report, em que os alunos eram avaliados qualitativamente, segundo os parâmetros definidos pela escola, e em seguida era recolhido e enviado pelo Diretor de Turma para cada Encarregado de Educação. Este processo ocorre para que os Encarregados de Educação acompanhem os resultados dos educandos em todas as disciplinas durante o semestre, pois este tem uma extensão temporal grande e assim estes têm uma referência do desempenho dos seus educandos.


A disciplina de Educação Física conta com 3 tipos de avaliação:

A avaliação diagnóstica que é realizada aquando do início de cada Unidade Didática, que coincide com a primeira aula da mesma, com o objetivo de identificar o nível de aprendizagem e desempenho de cada aluno, dando também possibilidade de retirar uma referência geral da turma. A classificação era quantitativa com o auxílio de uma escala de 1 a 4, sendo o 1 – “Não realiza” e o 4 – “Realiza sem dificuldade”, tal como evidência a figura 6, referente à avaliação diagnóstica realizada na turma 11<sup>o</sup>E.



Departamento de Ciências do Desporto

Avaliação Diagnóstica Basquetebol 11<sup>o</sup>E



Escola Secundária Quinta das Palmeiras

Nomes	Avaliar	Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos	Desmarca-se oportunamente – cria linhas de passe	Recebe e enquadra-se com o cesto – posição tripla ameaça	Realiza com oportunidade e correção o lançamento na passada	Realiza com correção e oportunidade o drible de progressão	Tem uma atitude defensiva – procura desarmar e interceptar – posição base defensiva	Total	
								Média	0-20
Aluno A		4	3	3	3	4	3	3.3	17
Aluno B		4	3	3	3	4	3	3.3	17
Aluno C		3	3	2	3	3	2	2.6	13
Aluno D		3	2	2	2	3	2	2.3	12
Aluno E		3	3	3	3	3	2	2.8	14
Aluno F		4	3	3	3	3	2	3	15
Aluno G		4	3	3	3	4	3	3.3	17
Aluno H		3	2	3	3	3	3	2.8	14
Aluno I		4	3	3	4	4	3	3.5	18
Aluno J		4	3	3	3	4	3	3.3	17
Aluno K		4	3	3	3	4	3	3.3	17
Aluno L		4	3	2	3	4	3	3.2	16
Aluno M		4	3	3	3	3	3	3.2	16
Aluno N		3	2	2	2	3	2	2.5	12
Aluno O		3	2	2	2	3	2	2.3	12
Aluno P		3	3	3	3	3	2	2.8	14
Aluno Q		4	3	3	3	3	3	3.2	16
Aluno R		4	3	3	3	3	2	3	15
Aluno S		3	3	2	2	3	2	2.1	11
Aluno T		4	3	3	3	3	3	3.2	16

1- Não realiza;  
2- Realiza com dificuldade;  
3- Realiza com pouca dificuldade;  
4- Realiza sem dificuldade

Figura 6 – Exemplo de tabela de avaliação diagnóstica de uma unidade didática.

A avaliação diagnóstica assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, isto é, tanto no processo de planeamento como no processo de intervenção. A base para a planificação

deve ser a avaliação diagnóstica, pois ela dá-nos informação do nível em que os alunos, individualmente, apresentam à data da mesma. Desta maneira, devemos nós projetar com mais certezas onde queremos levar os alunos (objetivos das Unidades Didáticas) e de que forma podemos elevar o nível deles (elaboração dos planos de aula com variantes de acordo com os níveis dos alunos).

Esta avaliação poderia ser mais detalhada no que diz respeito às componentes críticas dos respetivos gestos técnicos, ou seja, observar todos os detalhes do bem realizar, por exemplo o lançamento na passada (2 passos de apoio, sendo o primeiro mais largo e dado com o pé do lado da conversão, o 2º passo mais curto e explosivo, utilização da mão mais afastada do defensor para encestar e utilizar a tabela como auxílio para fazer a bola cair no cesto), no entanto, ficava bastante mais dificultada a tarefa do professor estagiário conseguir realizar esta análise tão pormenorizada e, na minha opinião, também, talvez não seja este o principal propósito da educação física.

A avaliação diagnóstica serve de base para todo o processo de planeamento, porque é após este momento que podemos pensar em como potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, podemos planear as dificuldades dos exercícios, dividir os alunos por grupos homogêneos para potenciar aprendizagens, escolher o tipo de feedbacks direcionados aos alunos e saber quais as condicionantes que é possível incluir nas tarefas. De forma sucinta, eu utilizo a avaliação diagnóstica como alicerce para o planeamento, tentando ir ao encontro da individualização ou por grupos.

Terminada a avaliação diagnóstica, é tempo de nos focarmos na avaliação formativa, que fora realizada no decorrer de toda a unidade didática, ou seja, esta é uma atividade recorrente em todas as aulas, que se vai exprimindo através de feedbacks/comentários direcionados aos alunos de modo a que estes alterem o que é insatisfatório, logo apresenta a finalidade de ajustar alguma condicionante do exercício ou ajuste do gesto técnico/movimento, com a finalidade de este ser alterado intencionalmente.

Já a avaliação final consiste em quantificar, numa escala e conteúdos semelhante à da avaliação diagnóstica, para que seja possível verificar a evolução e sucesso do aluno com o processo de ensino aprendizagem. A avaliação final é sempre algo difícil de realizar porque, para além de a experiência de avaliar alguém não existia, tínhamos sempre receio de não sermos exatos ou precisos naquilo que avaliávamos. Pois, “as tarefas de avaliação devem também refletir contextos e problemas reais” (Bonk & Smith, 1998; Halpern, 1998) e por vezes, devido à falta de experiência não conseguíamos olhar o contexto todo e cingimo-nos apenas ao que queremos avaliar, ou seja à correção do gesto técnico descorando a importância do contexto envolvente (a oportunidade de realização).

Os parâmetros utilizados na Escola Secundária Quinta das Palmeiras eram os seguintes:

- ◆ Domínio dos Conhecimentos e das Capacidades, que tinham a cotação de 80% da nota final;
- ◆ Domínio da comunicação, atitude e comportamento, que tinha a ponderação de 20% da nota final.

No primeiro domínio enunciado entram todas as Unidades Didáticas lecionadas durante o semestre, todas com a ponderação igual, o que na minha opinião tornava o processo mais fácil, mas talvez não o tornasse mais justo, mais no caso do ensino secundário, pois apenas uma Unidade Didática da área dos Jogos Desportivos Coletivos era avaliada por semestre, recaindo a escolha da qual sobre os alunos, em modo democrático, o que por vezes pode prejudicar alguns alunos. Para além do referido, também havia modalidades em que se investia mais tempo e acabava por ter a mesma ponderação das restantes. Mas tal como referi, tornava esta avaliação mais padronizada e fácil de explicar/aplicar.

De forma a cumprir o mínimo de erros possíveis na avaliação das Unidades Didáticas, o grupo de estágio utilizava a tabela semelhante à da avaliação diagnóstica, só com uma coluna a mais em que fazíamos a conversão da média da escala utilizada para a escala de 0-20.

O segundo domínio refere-se a parâmetros definidos pela escola comuns a todas as disciplinas, onde era avaliada a competência de relações interpessoais (tal como a capacidade de respeitar, ouvir, aceitar), desenvolvimento pessoal e autonomia (a capacidade de ser criativo, autónomo, resiliente, pontual, assíduo, ter iniciativa, ser crítico e confiante) e por fim, a competência da informação, comunicação e linguagem (tal como a capacidade de revelar rigor científico, fundamentar o discurso, ser fluente conciso, claro e demonstrar rigor terminológico).

Em suma, o processo de avaliação torna-se o mais difícil de realizar porque encerra todo o processo de ensino, ou seja, é o culminar de toda a atividade desenvolvida durante o período de duração da leção. Desta maneira, para professores pouco experientes e com poucas horas de contexto neste processo torna-se complicado atribuir uma classificação numérica a um conjunto de movimentos e ações motoras, com o acréscimo de que estamos a avaliar pessoas em diferentes contextos. Contudo, com o auxílio da avaliação formativa e da autoavaliação conseguimos facilitar o processo, pois são ferramentas que utilizamos e nos equilibram a balança de o que achamos que o aluno merece, tendo em conta o seu desempenho, e aquilo que ele evoluiu, tendo em conta o ponto de partida e de chegada (avaliação diagnóstica e avaliação sumativa).

### **3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I**

O Estágio Pedagógico tornou-se uma experiência fundamental na evolução do aluno de mestrado que se propôs a ser professor de educação física no seu futuro quando decidiu ingressar no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pois foi neste

contexto que desenvolvemos alguns skills que fomos aprendendo enquanto alunos, skills essas que enumerarei mais adiante neste tópico.

Relativamente à parte prática do estágio, numa fase inicial, estávamos um pouco desenquadrados, devido ao desconhecimento por inteiro da escola, pois chegamos à escola pela primeira vez nesse mesmo ano letivo, porque a possibilidade de assistir a aulas no ano anterior ao do estágio foi-nos vetada devido à pandemia e às condicionantes impostas pela própria. No entanto como nos foi possibilitado e dada total autonomia e responsabilidade em todo o processo, começamo-nos a ambientar muito rápido à escola e às suas dinâmicas. Consequentemente, a receção da escola ao núcleo de estágio foi excelente, o que proporcionou um ambiente excelente para o desempenho da função de estagiário. Com isto o processo evolutivo, decorreu normalmente, pois foi-nos permitido errar imensas vezes, fossem estes, erros na lecionação das aulas (tais como, mau posicionamento, má organização da aula, forma como nos colocamos quando damos feedbacks, errada progressão na complexidade dos exercícios, entre outros erros que fomos cometendo), na organização das atividades ou planificação das mesmas. Após estes erros sempre tínhamos a orientação imprescindível e importantíssima do nosso professor coordenador.

Estes erros resultaram da autonomia e da responsabilidade que nos foi atribuída, de forma total, trazendo vantagens, mas algumas dificuldades, pois houve um choque de realidade, para nós enquanto professores estagiários, pois estávamos numa posição onde nunca tínhamos estado, com alunos em que a diferença de idades era baixa relativa a nós professores e por fim, eramos responsáveis por todo o processo de ensino desde o planeamento, à lecionação com intervenção direta na condução da aula e avaliação. Em contrapartida, estas dificuldades resultaram de uma estratégia bem delineada, sendo que foi proveitosa para nós, professores estagiários, pois conseguimos, desde o início, ter o controlo da turma, eles perceberam que o nosso papel era de professor e assim foram amenizados alguns comportamentos que pudessem ser desviantes oriundos de uma transição entre o professor orientador e nós, professores estagiários.

O pormenor de trabalharmos sempre como grupo, transformou-se num “por maior”, pois, enquanto um colega estava a lecionar a aula dele, todos os outros estavam a observar e a anotar falhas e pontos positivos do âmbito metodológico, pedagógico e didático. Esta relação que criámos foi muito importante, pois no fim do dia, nós enquanto núcleo de estágio fazíamos uma reflexão acerca dos apontamentos que cada um retirou. Além destas breves reflexões informais entre nós, também o professor coordenador fazia questão de participar ativamente neste processo de reflexão acerca do nosso desempenho, de tal forma, que ele próprio também anotava o que achava pertinente e semanalmente reuníamos para, no fundo, fazermos uma autoavaliação e heteroavaliação do trabalho realizado nesse período.

No que concerne ao período que passamos em contacto com o 2º ciclo, este fora bastante reduzido, pois, apenas tivemos contacto com estes alunos durante o terceiro período destes. Havia

uma diferença estrutural no que diz respeito aos timings das duas escolas, pois a Pêro da Covilhã dividia o calendário escolar em 3 períodos e a Quinta das Palmeiras em 2 semestres.

No entanto, esta passagem na realidade de 2º ciclo permitiu-nos verificar, acima de tudo que esta faixa etária está muito mais predisposta para a prática, ou seja, os alunos estão sempre com vontade de realizar atividade e o que pretendem do professor é que este os coloque em atividade o máximo tempo possível, o que acarreta responsabilidades diferentes ao professor, tais como: preocupação com a segurança, pois os alunos são muito competitivos e inúmeras vezes não medem o perigo (é quase obrigatório o professor dar uma distância de segurança, por exemplo, para as paredes do pavilhão maiores do noutro ciclos de estudo), no sentido em que, em todos as tarefas estes apresentam uma intensidade alta e podem embater facilmente contra algum objeto/obstáculo. Uma outra diferença evidente nesta faixa etária é os níveis de conhecimento e capacidade de concentração, ou seja, com estes alunos a janela temporal para transmitir informação/feedback é menor. Também a organização da tarefa é algo que deve ser pensado de forma mais cuidada pois, no que concerne a tempos de espera/transição entre os períodos de ação, sempre que são demorados, os alunos perdem o foco na tarefa e arranjam algo para se entreter, tal como brincar com um colega (quando colocados em filas), ou com uma marca sinalizadora ou algo que lhes seja mais interessante do que esperar pela sua vez de intervir ou realizar a tarefa.

As conclusões que podemos retirar das particularidades da lecionação de aulas a esta faixa etária, é que devemos encurtar ao máximo os tempos de transição entre exercícios, os tempos de transmissão de informação/feedback, ou seja os tempos de espera e, consequentemente, aumentar ao máximo o tempo de empenhamento motor dos alunos, para que o tempo potencial de aprendizagem seja o máximo possível. Pelo que observamos, concluo que a organização das aulas por circuitos ou estações são mais vantajosas para este ciclo de aprendizagem.

Também durante este período em que estivemos presentes no 2º ciclo participámos num megaevento que a escola organiza de 2 em 2 anos, cuja denominação é “Dia Olímpico”. Este dia consiste em realizar competição entre turmas (grupos de alunos previamente inscritos), nas modalidades de atletismo (com as disciplinas de lançamentos, saltos e velocidade), jogos desportivos coletivos (cujas modalidades são o futsal, voleibol e basquete) em contextos reduzidos. Esta iniciativa tem no início o seu ex-líbris, pois começa com uma coreografia de uma dança social/tradicional e é seguida de uma apresentação realizada pelos alunos que frequentam o desporto escolar de ginástica. Esta atividade envolve a toda a comunidade escolar, pois a disciplina de EVT está encarregue de fazer a tocha olímpica, e decorar o pódio, a de música é responsável pela música de abertura e todos os pais, professores e até entidades parceiras da escola são convidados a assistir ao evento que decorre em horário pós-laboral.

No que concerne à parte prática do estágio na escola secundária Quinta das Palmeiras, começando

pela planificação, esta assentou na dificuldade em projetar as aulas, ou seja, passar da idealização para a operacionalização. Desta forma esta dificuldade estabelece-se na dificuldade de prognosticar o nível que os alunos podem atingir. Entretanto a principal dificuldade foi a transferência daquilo que nós projetávamos para aquilo que os alunos podiam ser capazes de atingir, isto é, num caso prático: aquando do planeamento da Unidade Didática de basquetebol atribuí 7 aulas para exercitação da mesma, na turma 11<sup>o</sup>E, só que durante o período de lecionação e à medida que vamos pensando e refletindo acerca das aulas, talvez pudesse ter planeado de forma diferente, no sentido em que em vez de focar as aulas nos objetivos da modalidade pudesse também cruzá-los com outros objetivos motores ou físicos, por exemplo. Só que penso que esta limitação resulta da inexperiência na tarefa de planificar uma Unidade tão grande de aulas. De forma a concretizar esta ideia, alicerço este meu discurso em algumas ideias de Manuel Sérgio quando fala do “movimento intencional com rumo à transcendência”, pois por norma nós planeávamos as aulas com sustentação nas componentes técnicas e táticas dos gestos técnicos e talvez fosse mais vantajoso para os alunos a planificação tendo em conta o movimento e não focar na totalidade a aula num gesto técnico/comportamento tático.

O grupo de estágio, como referido anteriormente, foi responsável pelo planeamento anual das turmas atribuídas ao mesmo. Um dos erros fora a forma como distribuímos as unidades didáticas através do tempo, porque, houve estagiários que lecionaram a mesma unidade didática, mas em turmas distintas, por exemplo, eu lecionei badminton na primeira e na segunda turma e futsal na segunda e terceira turma por onde passei.

Claro que foram abordadas outras modalidades, porém, devido ao processo de avaliação, não foram avaliadas. Isto é, nas figuras dos planeamentos (figuras 3, 4 e 5) podemos ver referencia a mais unidades didáticas, no entanto, não foram avaliadas porque apenas se avaliava uma unidade didática coletiva, uma individual, a aptidão física e a teórica (teste, trabalho ou tarefas desenvolvidas durante as aulas com recurso a material interativo).

O processo de ensino aprendizagem foi, claramente, aquele onde foram realizadas mais reflexões pois é este que demonstra o nível de desempenho do professor. Visivelmente, a principal limitação recaía naquilo que era a transmissão da informação, porque, por vezes, passava-a de uma forma demasiado extensa e técnica, levando a que perdesse o foco dos alunos. Este comportamento melhorou na segunda turma em que lecionei por força de uma característica da turma (pouco paciente). Também no que concerne à transmissão de feedbacks/organização e ocupação do espaço total de aula senti uma melhoria constante, pois, numa fase inicial os meus feedbacks eram pouco incisivos e direcionados a um ou dois elementos o que fazia com que os mesmos não fossem ouvidos, pois é difícil para os alunos desempenharem a tarefa e ouvirem um feedback corretivo. Desta forma, comecei a direcionar feedbacks corretivos com a paragem do exercício, sendo esta para a turma toda ou para um determinado grupo. Também os feedbacks motivacionais foram aumentando à medida que fui conhecendo os alunos e percebendo a sua reação ao mesmo.

Relativamente à ocupação do espaço disponível para a aula esta foi cada vez melhor à medida que foi passando o tempo.

Passando desta forma para a lecionação da aula, propriamente dita, esta, como já fora referido, começava com mobilização articular e ativação geral que eram tarefas de cariz obrigatório nas aulas, tendo como objetivo a preparação dos segmentos corporais para a prática desportiva. Segundo Gil et al (2019), o aquecimento geralmente é dividido em geral e específico. No aquecimento geral são realizados exercícios aeróbios com intensidades baixas que solicitam grandes grupos musculares. Desta forma, o aquecimento passava por uma corrida contínua e de uma mobilização articular. Esta rotina traz benefícios a vários níveis, tais como, pedagógicos, pois os alunos já sabem como a aula começa e torna-se rotina, criando assim hábitos de aula, organizacionais da aula, pois os alunos podem realizar esta tarefa autonomamente, ou com a responsabilização de um ou dois colegas (elegidos pelo professor) enquanto este organiza e prepara as tarefas seguintes. Em contrapartida, esta rotina criada leva a que os alunos com, à priori, menos motivação para a prática ficassem ainda mais desmotivados devido a esta tarefa de corrida contínua seguida de mobilização articular seja bastante monótona e entediante. No sentido de combater esta condicionante, optávamos por realizar estes tais jogos lúdicos após a corrida contínua e a mobilização articular, no entanto podíamos ganhar tempo de aula retirando a corrida contínua, por exemplo.

Refletindo, propriamente dito, acerca do capítulo da intervenção, em que o estagiário tem de planear tendo em conta os normativos em vigor, as principais lacunas foram mesmo o pouco conhecimento deste mesmo documento, ou melhor, a fraca reflexão feita ao mesmo, no momento de o utilizar como ferramenta. Ou seja, sabemos que os critérios de avaliação definidos pela escola constroem a forma como planeamos o ao letivo, no entanto, podíamos e devíamos, em ambiente aula, valorizar mais os aspetos como a cooperação, o trabalho de equipa, o respeito pelo colega, adversário e pelo jogo em si, em detrimento de aspetos técnicos, tais como as componentes críticas de um determinado gesto técnico, que por vezes são tão pormenorizadas que se torna impercetível.

Relativamente às turmas em que lecionei, estas tinham diferenças consideráveis entre si, o que me obrigou a ser camaleónico na minha abordagem às mesmas, ou seja, começando pelo início, a primeira turma trouxe-me a ansiedade inerente a qualquer estreia, no entanto, fui-me libertando através da ligação e relação que fui rapidamente criando com os alunos e também eles foram muito recetivos durante o período que lecionei. O meu estilo de liderança, nesta turma consistiu em relações de afetividade mais próximos e tentá-los puxar e motivar para a prática e para isso percebi que talvez o melhor fosse mesmo criar laços afetivos e não ser tão autoritário. O 12ºB, obrigava-me a um controlo muito mais apertado, em que eu e os alunos estávamos em patamares distintos, pois eles eram mais alunos (em quantidade) e tinham características individuais distintas, ou seja, o meu estilo era mais autoritário no comando da aula, aquando dos feedbacks

(mais assertivos e menos motivacionais do que na turma anterior). Esta diferença deve-se ao comportamento dos alunos, isto é, no 12B os alunos praticavam todas as modalidades com gosto, não precisavam de muitos feedbacks motivacionais (claro que de quando em vez lhes transmitia essa positividade) e eram muito perspicazes, desta forma tinha que me preparar muito bem ao nível do tipo de comunicação (linguística e postural).

No que concerne às especificidades da turma 10<sup>o</sup>C, última turma à qual lecionei, esta apresenta índices de empenho máximo, no entanto 2 grupos distintos no desempenho. Visto que esta turma tinha estas especificidades, obrigou-me a preparar e, mais especificamente, a realizar exercícios mais complexos para um grupo e uns bastante mais simples para o outro grupo, sendo também os dois grupos distintos na necessidade de feedbacks, isto é, o grupo com melhor nível de desempenho era mais recetivo a feedbacks corretivos e com vista ao melhoramento, já o grupo mais fraco era mais recetivo ao feedback motivacional no sentido de valorizar os pequenos passos dados no caminho da evolução. Consequentemente, este 2<sup>o</sup> grupo criou uma ligação diferente, pois necessitavam de maior auxílio e proximidade, enquanto o outro grupo privilegiava a competição em todos os momentos e eu funcionava quase como um guia para atingir o sucesso de todos os elementos.

Ao entrar no capítulo da avaliação e começando pela avaliação diagnóstica, após a reflexão sobre a mesma, penso que esta pudesse ser feita a todas as modalidades que iriam ser abordadas no ano letivo e a mesma ser realizada no início do ano letivo. Isto dar-nos-ia uma visão mais global acerca da turma em todas as modalidades e assim o processo de planificação talvez ficasse mais facilitado, pois se soubéssemos de antemão o nível da turma em cada Unidade Didática podíamos prever com maior segurança, o tempo que iriam demorar (n<sup>o</sup> de aulas) para atingir os objetivos propostos, ou seja, a adaptação no número de aulas era menor e era possível conceber um plano mais alargado da turma em todas as áreas que estes iam ser avaliados no final.

No que diz respeito à avaliação sumativa das Unidades Didáticas e à ponderação das mesmas, a meu ver, estas deveriam ser diferentes, ou seja, o que aconteceu no decorrer deste ano é que as Unidades Didáticas abordadas ao longo do semestre têm a mesma ponderação, algo que pode deve ser discutível. Isto é, os alunos, em certas modalidades investem mais tempo do que noutras e exemplo visível desta tese é a comparação entre teste escrito/avaliação de conhecimentos e uma modalidade em que foram investidas 8 aulas de 90 minutos. Portanto, na minha opinião algumas Unidades Didáticas deviam ser mais valorizadas que outras. É obvio que isto daria asas a que alguns alunos pudessem ser prejudicados, no entanto, se avaliássemos o progresso dos mesmos e não o desempenho, esta mudança poderia ser benéfica para todos, sem exceção.

Em suma, o estágio pedagógico permitiu uma progressiva evolução em todo o processo de lecionação, pois há medida que o tempo foi passando fui planeando melhor, intervindo na aula com mais qualidade e refletindo com maior e melhor capacidade crítica. Dei por mim um

professor mais atento aos pormenores de posicionamento e de transmissão da mensagem. Mais cuidado na forma como me relacionava com os alunos no dia a dia, pois todos nós somos pessoas inserida no mesmo contexto, com humores que variam de dia para dia, ou seja, o que hoje pode ser interpretado como uma brincadeira amanhã os alunos podem interpretar como uma crítica, por isso, dei por mim mais atento a esses pormenores. Sem dúvida nenhuma que este contexto me permitiu evoluir enquanto professor e como pessoa, que me preparou para a profissão que escolhi quando ingressei no primeiro ano de mestrado e me marcou no sentido em que, somos pessoas a ensinar pessoas num contexto que está sempre a evoluir, por isso é necessário que não fiquemos agarrados àquilo que aprendemos e sejamos proativos no sentido de melhorar as nossas capacidades enquanto professores em todas áreas da docência.

### **3.2. Área II – Participação na Escola**

A participação na escola foi, agradavelmente, muito abrangente, pois tivemos a possibilidade de experienciar todas as áreas da alçada da docência, desde o processo da lecionação, até ao acompanhamento de direção de turma, passando pelo desporto escolar, sem esquecer as burocracias inerentes a todas as atividades propostas para a escola, em que esteve envolvida toda a escola, desde alunos, pessoal docente, pessoal não docente, administrativos, direção e também elementos externos à mesma.

Tendo a escola um departamento de acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, também nós, núcleo de estágio, nos relacionámos com estes alunos, pois todas as atividades propostas abrangiam toda a comunidade escolar cuja eles estavam incluídos.

#### **3.2.1. Desporto Escolar**

No que concerne à área do desporto escolar, o núcleo de estágio ficou responsável pelos dois grupo equipa do professor orientador, sendo eles Badminton e Escola Ativa, sendo que era o primeiro ano deste projeto na escola. A organização e distribuição dos dois grupo equipa ocorreu com w subgrupos de 2 estagiários por cada grupo equipa sendo que desempenhavam funções nesse mesmo grupo equipa durante um semestre e depois trocavam. Consequentemente eu fiz parte do grupo que ficou com a Escola Ativa no primeiro semestre e no segundo passei para o Badminton.

Começando pelo projeto Desporto Escolar “Escola Ativa”, apraz-me dizer que tem imenso potencial, pois alicerça-se em fundamentos ótimo, ou seja, segundo o Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025 “deve ser uma oferta de atividade física estruturada e de carácter regular que visa promover um vasto leque de experiencias motoras, focadas no processo de desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, volitivas e sociais dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”, no entanto, devido a, talvez, uma errada abordagem ao projeto, este acabou por não ter grande afluência por parte dos alunos. Contudo, e tal como referido acima, o

projeto é algo inovador e com potencial o que me leva a referir que se conseguíssemos utilizar este grupo equipa para a realização de estudos com intervenção científica, com algumas propostas que não pusemos em prática, mas após reflexão pudessem fazer sentido, tal como:

- Mudar a forma como os alunos vêm para a escola, ou seja, 1 ou 2 dias por semana (podendo aumentar para mais dias) os alunos vinham de bicicleta, ou a pé, com supervisão de professores que percorriam roteiros, definido anteriormente, em que passava pelas casas dos alunos e estes juntavam-se ao grupo e vinham para a escola;
- A maneira como estão sentados na sala de aula, ou seja, os professores fazerem pausas para os alunos poderem saltar, espreguiçarem-se, no fundo mudar a forma inerte como estão sentados. Pois, tal como refere Carlos Neto “A valorização do corpo em movimento, dentro da sala de aula, passa pela introdução de pausas para atividades de escuta (meditação e respiração) e exercícios de mobilização do corpo (jogo de atividade física). As crianças não precisam estar sempre sentadas (inativas) durante a aula e mudar mesas e cadeiras pode fazer com que os saberes possam ser trabalhados e assimilados com mais prazer, mais motivação intrínseca e mais participação em grupo”
- Ou apenas ser um espaço em que os alunos se sintam motivados a praticar desporto, seja ele qual for, sem competição formal. Tal situação que nós enquanto grupo de estágio tentamos implementar, sabendo agora que podíamos ter ido bem mais fundo naquilo que é a exploração deste projeto com imenso potencial.

No entanto, para fazermos com que o projeto não fracassasse por completo e conseguirmos implementar o mesmo, tentámos abordá-lo de forma como foi referido no último ponto acima escrito, ou seja, realizámos atividades diferentes daquelas que usualmente ocorriam na escola e inserimo-las no projeto “Escola Ativa”, tais como:

- ◆ Palmeiras Star (Anexo 2) – que fora uma atividade inspirada nos “All Stars” da NBA e consistia em os alunos se juntarem à quarta-feira à tarde (horário disponível para este grupo equipa) para realizarem competições de skills entre eles, ou seja, num dia era skills de lançamentos no basquete, jogo de 1x1, entre outros, noutro dia era dedicado ao futebol e os skills já eram baseados em rematar a bola e acertar na trave mais vezes e mais longe, dar mais toques que o amigo, jogar 1x1 num espaço reduzido e até mesmo acertar nuns buracos numa lona colocada na baliza em que valorizávamos cada buraco de forma diferente.
- ◆ Laser Run (Anexo 3) – esta atividade fora desempenhada em conjunto com um aluno do 11º ano, pois, estes têm um projeto de cidadania em que o objetivo é realizar algum projeto que possa envolver a comunidade com a escola, por isso, aproveitámos esta

situação e numa questão multidisciplinar trouxemos uma modalidade, pouco conhecida e em expansão na região, para a escola, conseguindo que alguns treinadores desta modalidade se envolvessem com alunos da escola e apresentassem aos mesmo uma experiência prática, rica em novos estímulos motores.

- ◆ Dinamização de atividades propostas pelo grupo de educação física, tal como, o projeto dos Intervalos a Mexer, que era resultante de uma serie de alongamentos, exercícios de mobilidade e gargalhadas acompanhadas de música, propostos a todo o pessoal docente e não docente, ou seja, os professores de educação física dirigiam-se à sala de professores com uma coluna e realizavam uma sequência de movimentos referidos anteriormente.

No segundo semestre, fiquei responsável, a par da minha colega de estágio, pelo grupo equipa de badminton, que tinha características bastante diferentes do projeto em que estávamos inseridos no primeiro semestre, porque este tinha competição, muita afluência de alunos e consequentemente vários níveis de desempenho. Derivado disto, o planeamento passava por realizar treinos direcionados para diferentes níveis ao mesmo tempo que inculcávamos competitividade aos nossos alunos, pois estes iam participar em competições que apurassem para o distrital e mais tarde, derivado dos bons resultados, para o regional.

Fiquei então responsável por uma saída competitiva (jornada de apuramento para distritais), em Proença a Nova, onde estive por dentro de todas as burocracias, desde realizar convocatórias para a jornada (Anexo 4), entregar atempadamente as autorizações aos alunos que foram convocados (Anexo 5), organizar os lanches com o bar e refeitório da escola, organizar e preparar o saco com equipamentos indispensáveis à participação dos alunos e por fim levar toda a documentação imprescindível para transportar e acompanhar os alunos fora da escola.

Em suma, esta intervenção na escola, assemelha-se muito ao treino de uma modalidade, sendo que os princípios metodológicos e de intervenção prática na modalidade, podem ser os mesmo do treino desportivo dessa mesma modalidade, no entanto, a limitação de treinar apenas uma vez por semana reduzia as possibilidades de evolução dos alunos, no entanto, esta foi acontecendo gradualmente e os alunos foram mostrando desempenhos, cada vez, mais bem conseguidos. Também a quantidade de participantes foi aumentando no decorrer do ano, que é um indicador de qualidade deste grupo equipa.

### **3.2.2. Intervenção na Escola**

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras oferece à comunidade escolar um leque grande e abrangente no que concerne a projetos e atividades inerentes a todas as áreas de estudo, desde as ciências exatas, artes, letras e desportivas. Também a escola tenta envolver a comunidade externa, pois, por exemplo, alguns projetos de cidadania passaram por entrar em contacto com outras

entidades e realizarem ações de sensibilização para algum tema, tal como a plantação de árvores numa zona com pouca densidade florestal, desde logo fazendo parcerias com a proteção civil e criando laços com indivíduos que normalmente não estão presentes no desenvolvimento escolar de um aluno. Também dentro deste projeto, um grupo promoveu uma ação de sensibilização para o suporte básico de vida, em que veio à escola um indivíduo capacitado para dar formações acerca desta temática.

Relativamente à nossa área de intervenção mais direta, a desportiva e do movimento, o núcleo de estágio envolveu-se em vários projetos, no sentido de fomentar o gosto pelo exercício físico e apresentar várias formas de realizar o mesmo, em diversos contextos e com diferentes condicionantes.

Além das atividades desenvolvidas no âmbito do grupo equipa do desporto escolar de Escola Ativa, já evidenciadas acima, as atividades em seguida apresentadas pretendem resumir e completar a intervenção do núcleo de estágio ao longo do ano.

- ◆ Instagram “Pensa Diferente, Vive o Desporto”

No seguimento da criação desta página de Instagram por parte do núcleo de estágio do ano anterior, nós continuamos a alimentá-lo e a utilizá-lo, tanto como uma página de sensibilização, divulgando publicações de cariz científico com os benefícios de uma vida ativa, tal como tentar esclarecer alguns mitos inerentes a hábitos que temos. Além desta função, a página tinha também a utilidade de expor todas as atividades desportivas realizadas na escola, desde as propostas pelo grupo de educação física, pelo núcleo de estágio, ou associação de estudantes (torneios desportivos).

- ◆ Dia da Inclusão Social (Anexo 6)

Esta atividade, tal como as restantes, foram planeadas no início do ano e inseridas no documento do Plano Anual de Atividade que realizámos no início do ano letivo. Esta surgiu da perceção que tivemos enquanto grupo, pois, ao perceber que na escola existe um grupo de alunos bastante grande que estavam inseridos na escola, tentámos com esta iniciativa incluí-los ainda mais na mesma.

Relativamente ao planeamento da atividade importa referir que dividimos a mesma em 4 estações, o goalball, o Boccia, a prática guiada e voleibol sentado. Nestas tarefas conseguimos que os alunos se colocassem na pele de um colega com as limitações, ou seja, no goalball os alunos jogaram vendados e perceberam as limitações inerentes à incapacidade visual, no voleibol sentado os participantes não podiam utilizar os membros inferiores para se moverem e na estação de prática guiada tinham várias tarefas que obrigassem a não utilizar um dos sentidos para concluir a tarefa.

- ◆ Atividade de Trai Chi Chuan com Defesa Pessoal (Anexo 7)

Esta atividade teve como objetivo envolver a comunidade desportiva exterior na escola, aproveitando que os mestres responsáveis pela atividade têm o seu ginásio e são da cidade da Covilhã, além disso, são condecorados nacionalmente e também mundialmente, consequentemente são prestigiados em toda a região. Também tinha como propósito dar a conhecer uma modalidade diferente das usuais e levar os alunos a praticar e aprender técnicas de defesa pessoal, que são ferramentas que são ambíguas, pois espera-se que nunca seja necessário utilizar, no entanto é ótimo saber executá-las.

Os mestres aportaram um conhecimento bastante extenso para esta atividade, pois toda a experiência inerente às competições e horas de treino que eles já tiveram, foi colocada em prática e além de ensinarem aos participantes técnicas de defesa pessoal conseguiram passar imensos conhecimentos acerca da compreensão do próprio corpo com exercícios de respiração e concentração.

- ◆ Peddy Paper com orientação e multidisciplinaridade com Físico-Química (Anexo 8 e 9)

O Peddy Paper consistia em os alunos, em grupos de 8, passarem por estações, distribuídas e previamente preparadas em todo o espaço escolar, onde cada professor estagiário era responsável por uma estação. Derivado desta característica, esta fora uma atividade bastante complexa naquilo que é a preparação e organização, pois foi necessário articularmos entre o nosso núcleo de estágio e o de Físico-Química, no sentido em que, eles também tivessem com uma estação obrigatória. Desta forma, reunimos imensas vezes para limarmos as arestas e criarmos as linhas orientadoras relativas à forma como decorreria o processo, ou seja, no planeamento, cada estação tinha de ter condicionantes que obrigassem a permanência de, pelo menos, 7 minutos em cada estação obrigatória, sendo que as restantes eram autónomas e os alunos é que decidiam em quais passavam e depois tinham de realizar a atividade proposta na mesma estação.

A atividade tinha a duração de, sensivelmente, 60 minutos e no final cada equipa devia ter um conjunto de letras que representava a palavra “Física”, meio termo entre Educação Física e Físico-Química. Os alunos demonstraram imenso gosto em realizar esta atividade pois o trabalho de equipa e a necessidade de encontrar estratégias em equipa para ultrapassar as tarefas aportavam um divertimento para o grupo. Como a atividade ocorreu no espaço exterior (pátios da escola) os alunos demonstraram bastante envolvimento na mesma, pois tinham não estavam no espaço que têm concebido para uma aula de educação física e no cômputo geral estavam a realizar atividade física.

- ◆ Participação em Atividades desenvolvidas pelo Grupo de educação Física – megas, cortamato, organização da jornada competitiva de ténis de mesa, badminton

O núcleo de estágio enquanto parte integrante do grupo de educação física participou e deu suporte em todas as atividades propostas pelo mesmo, ou seja, nos dinamismos, tais como o cortamato e os Megas nós participamos como auxiliares nos processos de logística, nomeadamente distribuir dorsais, registar presenças, tempos e distribuir reforços alimentares.

No que concerne à organização de jornadas competitivas do desporto escolar, também o núcleo de estágio deu o seu contributo ao grupo de educação física, pois a nossa escola recebeu uma jornada competitiva de badminton, em que era necessário registar presenças, os jogos e os seus resultados. Além da parte competitiva foi também necessário envolver o pessoal não docente que trabalha no bar e refeitório, pois o almoço era assegurado pela nossa escola a todos os participantes.

Na jornada de ténis de mesa também nós auxiliámos a professora responsável pelo grupo equipa, no sentido de organizar e dinamizar o desenrolar dos jogos e preencher a plataforma de registos.

### **3.2.3. Reflexão Global sobre a Área II**

No que diz respeito ao grupo equipa de badminton, o núcleo de estágio sentiu que foi bastante proveitoso e uma excelente amostra daquilo que deve ser um grupo equipa de desporto escolar, pois a afluência era sempre grande e os alunos evoluíam constantemente e gradualmente, levando a que os resultados fossem cada vez melhores. Enquanto professores foi uma experiência enriquecedora, pudemos preparar treinos com níveis de dificuldade diversos e compreender a logística inerente às competições.

O outro grupo equipa à nossa responsabilidade era o de “Escola Ativa” e esse, numa fase inicial não foi tão bem-sucedido. Não abordamos da melhor maneira o projeto e planeámo-lo como um grupo equipa de uma modalidade. Com a não afluência dos alunos ao projeto tivemos que alterar a forma como encarámos o mesmo. Ou seja, propusemos que através deste projeto se dinamizasse todas as atividades e eventos desportivos realizados na escola, com parcerias com alguns clubes locais, tal como atividades de Laser Run (Anexo 3), defesa pessoal com Tai-Chi-Chuan (Anexo 7) e o Palmeiras Stars. Estas atividades trouxeram mais dinamismo a este grupo equipa e à comunidade escolar. Também o grupo de estágio participou e alavancou uma proposta que se denominava “Intervalos Ativos” em que íamos, nos intervalos, ter com o pessoal docente e não docente (na sala dos professores) e realizávamos uns alongamentos e uns exercícios simples de mobilidade. Também esta atividade fora bem acolhida no seio escolar e com uma afluência muito boa.

Em suma, pode-se afirmar que o grupo de estágio dinamizou a escola ao que concerne à envolvência dos diferentes grupos disciplinares, pois conseguiu envolver o grupo de educação física, o grupo de físico-química, o pessoal não docente e ainda pessoal e entidades externas à

escola. Penso que o caminho deve ser por aí, o da envolvimento de pessoas externas à escola, mas que possam enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos e também o de mudar um pouco a forma como concebemos as nossas aulas. Porque podemos alterar um pouco a ideia de que as aulas ficam encerradas e circunscritas no espaço sala de aula, trazendo os alunos para um espaço diferente dando-lhes dinâmicas diferentes e com isso apresentar-lhe novas situações, com formas de resolver diferentes, mas em que o objetivo é o mesmo, a aprendizagem na sua plenitude.

*“Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. A escola não é só a sala de aula, é também todo o espaço exterior e a sua extensão para a comunidade.” Carlos Neto (2021)*

### **3.3. Área III – Relação com a Comunidade**

#### **3.3.1. Direção de Turma**

Segundo Coutinho (1997), o Diretor de Turma deverá ser o professor que estreita a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo de uma turma. Tem a função de planificar, coordenar, estimular e avaliar rumo ao sucesso. Dito isto, o Diretor faz a ligação entre os alunos, os professores e encarregados de educação da turma, portanto, a sua postura, liderança e gestão de conflitos deve ser bastante flexível e com grande capacidade adaptativa.

Visto que o nosso professor orientador não tinha sobre a sua alçada uma direção de turma, distribuiu os elementos do núcleo de estágio pelos professores do grupo de educação física que tinham direção de turma. Ou seja, cada estagiário ficou alocado a um diretor de turma. No meu caso, acompanhei uma direção de turma do 9º ano, onde o nível de desempenho era médio alto.

Esta tarefa trouxe, claramente, uma aprendizagem grande no domínio desta área, pois, nunca tínhamos contactado com os documentos que o diretor de turma tem de juntar, de forma a ter as informações totais da turma. Estes documentos vão desde o projeto curricular de turma, até reports, passando ainda por planos de melhoria ou apoios, Estas 2 últimas medidas, são propostas pelo professor titular da disciplina em conjunto com o diretor de turma. Além destas tarefas todas, o diretor de turma tem a missão de intermediar o processo do aluno com os seus encarregados de educação, seja para reportar o número de faltas do mesmo ou o seu sucesso escolar.

De forma a encerrar toda esta panóplia de tarefas, o estilo de gestão que acompanhei fora o de um diretor de turma bastante acessível e recetivo a todas as propostas dos professores da turma, sendo que lidera e guia as reuniões de final de semestre, mas demonstra abertura suficiente para que os professores todos intervenham e tenham ação direta naquilo que são as atividades da turma.

Em suma, o diretor de turma é um elemento de liderança, mas deve ter a sensibilidade e

assertividade necessária para, em primeira instância ouvir todos os professores titulares, os alunos e os encarregados de educação, de forma a conseguir tomar decisões ponderadas que levem os alunos ao sucesso, sejam elas medidas de reforço positivo ou negativo. Dito isto, esta experiência trouxe-me uma perceção bastante alargada das funções do diretor de turma, de tal forma que me deixa mais bem preparado para essas mesmas funções no futuro.

### **3.3.2. Integração com o Meio**

A integração no seio escolar foi facilitada pelo professor orientador, pois fez as apresentações formais necessárias para nos incluir no meio escolar. No primeiro dia, além das apresentações entre grupo de estágio e professor orientador, também este nos levou numa visita guiada por todos os espaços escolares, desde sala de professores, sala da direção, secretaria, bar, refeitório, sala do aluno e espaços de aula. Com esta visita ficamos apresentados a todo o pessoal que trabalhava na escola. Além do conhecimento das infraestruturas, fomos também apresentados a todo o pessoal que trabalha nos respetivos locais que visitamos, desde professores com que nos cruzamos, funcionários e também elementos da direção, inclusive o diretor que nos recebeu no seu gabinete.

Uns dias antes do início das aulas, todos os professores se juntaram numa reunião de apresentações iniciais e planeamento do ano letivo. Aí fomos apresentados a todos os professores e também a toda a direção da escola, de uma forma mais formal. As relações que fomos mantendo mais estreitas fora com os funcionários do pavilhão e com os professores de educação física, pois era com estes que contactávamos todos os dias, no entanto, também mantemos relações muito positivas com outros funcionários da escola, principalmente com os funcionários do centro tecnológico e interpretativo, pois utilizávamos algumas vezes os espaços deles para realizar apresentações de trabalhos ou testes e também a biblioteca para reunirmos com o nosso professor orientador e coordenador.

Também os professores que nos recebiam na sala dos professores, quando nos dirigíamos à mesma, sempre foram bastantes afáveis e cordiais, tal como os restantes funcionários da escola. Desta maneira, é seguro afirmar, que no que concerne à integração do núcleo de estágio com o pessoal docente, não docente e gabinete de diretor, esta pode classificar-se como muito boa, pois nós sempre nos sentimos bem recebidos e integrados no seio escolar.

Relativamente à integração de nós enquanto professores em todas as turmas em que lecionámos e até nos grupos equipa do desporto escolar, também é seguro afirmar, que fomos integrados rapidamente e os alunos nos atribuíam a liderança e a condução da aula ou do treino. Obviamente, que esta forma de integrar era distinta de turma para turma, devido às diferentes características inerentes a cada turma, no entanto, sempre fomos respeitados enquanto professores.

### **3.3.3. Reflexão Global sobre a Área III**

A relação com a comunidade escolar assume uma importância muito grande naquilo que são as dinâmicas na escola, pois com uma relação próxima e assente em bons valores tais como a cordialidade, a sinceridade, a cooperação e a proatividade levam a que as tarefas associadas à burocracia inerente aos processos escolares sejam resolvidas no ambiente mais motivador e agradável.

Relativamente à direção de turma, quanto melhor for o ambiente que o diretor de turma conseguir criar entre o grupo, melhor será também a forma de resolver todas as situações que ocorram na mesma. Pela experiência que vivenciei no acompanhamento das dinâmicas de reunião, de resolução de problemas e também de iniciativas da turma, penso que fora tudo facilitado pela forma como os professores se relacionavam, pois, todos os conflitos da turma eram resolvidos em conjunto, tal como todas as decisões eram apresentadas e discutidas por todos. Relativamente à forma de guiar as reuniões também o professor mostrou ser bastante conciso e concreto, de forma a não tornar a reunião enfadonha. O diretor de turma seguia a ordem de trabalhos preparada para a reunião, conseqüentemente levava a que as reuniões fossem profícuas e eficazes. Percebi, também, que há bastantes situações que o diretor de turma deve salvaguardar e manter uma ligação grande com a sua turma, pois em todas as aulas há possibilidade de haver algum conflito/circunstância que é necessária a atenção do mesmo.

Acerca da integração do núcleo de estágio não poderia estar mais contente com a escola onde tivemos oportunidade de realizar o estágio pedagógico, pois, e tal como é sabido, a escola é referência a nível regional sobre como desempenhar a função de escola e essa é o melhor elogio que se pode fazer à mesma, no entanto, esta condecoração só existe porque tem em todas as ofertas/serviços da escola pessoas qualificadas e bastante empenhadas. Este ambiente leva a que a aprendizagem fosse otimizada ao máximo, como consequência de um excelente ambiente escolar em que nós fomos envolvidos e contagiados.

## **4. Reflexão Final**

O estágio pedagógico assumiu um papel preponderante na minha evolução, porque, em primeira instância, estreitou a transição e o choque associado a uma mudança entre ser estudante e passar para o mercado de trabalho enquanto professor, em consequência é seguro afirmar, baseado na minha experiência que o conceito de estágio acarreta variadas vantagens associadas à tal evolução e preparação do aluno para o contexto profissional.

Em segunda instância, houve neste tempo uma evolução pessoal muito grande, pois os valores como a responsabilidade, a cooperação, a liderança e a gestão foram muito solicitados e com isso melhorados e polidos, de forma que o leque de respostas possíveis aumentasse com a experiência

que vamos ganhando. Já relativamente à evolução profissional, senti que fora um grande passo, dado por sucessivos passos pequenos, que me levaram a ser um melhor professor do que o era antes, pois, academicamente, preocupamo-nos imenso com as execuções corretas dos movimentos, com as questões metodológicas do ensino, tais como os tempos de ativação e descanso, os exercícios que melhor solicitam e estimulam o que objetivámos. No entanto, as relações pessoais são parte integrante da função de professor, de maneira que a fomentação do gosto pela prática seja transmitida aos alunos e também os valores éticos, morais e sociais têm de ser promovidos e inculcados nos alunos.

A revogação do Programa Nacional de Educação Física, fora uma medida bastante vantajosa, pois os conteúdos estavam obsoletos e em pouco coincidiam com as capacidades dos alunos. Desta forma, passamos a ter o documento das Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, como guias naquilo que é a lecionação da disciplina, que origina uma maior abertura e responsabilidade para o professor, pois estes documentos têm o objetivo orientador das áreas, subáreas e modalidades a lecionar. As vantagens da alteração entre o Programa Nacional e os normativos que vigoram atualmente estão mais contextualizados e de acordo com a realidade do professor e dos alunos. Como consequência houve uma dilatação do número de modalidades possíveis de abordar e rompe a ideia de que os alunos devem realizar os gestos técnicos de forma estereotipada e perfeita, levando a que o cerne da questão passe a ser a consciencialização de que o desporto é a melhor forma de nos mantermos ativos e com um estilo de vida saudável, de tal forma que a prática de atividade física passe a fazer parte da rotina de todos os indivíduos.

No que concerne à pandemia que assolou a nossa antiga normalidade, pode-se afirmar que ainda foi um fator preponderante na lecionação, pois até a meio do 2º semestre todos os elementos na escola usavam máscara em todos os locais, fosse em sala de aula ou nos espaços exteriores. Além desta barreira no sistema respiratório, também a incerteza se na próxima aula não teríamos dois ou três alunos em casa infetados pelo vírus. A principal dificuldade vivenciada durante este período e que fora proporcionada pelo Covid-19, foi a semana de contenção da propagação imposta pelos órgãos máximos de liderança em Portugal, que ocorrera na primeira semana de janeiro que coincidiria com a antepenúltima semana de aulas do primeiro semestre. Esta realidade condicionou aquilo que eram as avaliações e planeamentos anteriormente preparados e aí sim, sentimos a incerteza e as dificuldades sentidas pelos professores numa realidade como esta.

Em jeito de conclusão e terminada esta experiência é seguro dizer que fora bastante enriquecedora em todos os níveis, pois ter a possibilidade de lecionar 3 turmas com características distintas, ser responsável pelo planeamento, intervenção e avaliação dessas mesmas turmas, acompanhar o desporto escolar, participar nas reuniões de direção de turma, de grupo de educação física, participar ativamente nas atividades escolares e nós próprios também propormos atividades.

Todo este leque de experiências distintas deram-nos uma bagagem enorme e ainda mais vontade de entrarmos no mercado de trabalho para podermos lecionar e educar todos os alunos a partir “do movimento intencional com rumo à transcendência”.

Com certeza este processo não está e nunca estará findado, pois a área da lecionação não tem fim, porque cada contexto é único e distinto de todos os outros, daí não haver uma receita para atingir objetivos propostos para a turma. É com esta ideia que me lanço agora para a profissionalização, ciente das dificuldades que vou enfrentar, mas com a certeza que não poderia ter uma formação melhor e que este é o caminho que quero trilhar.

## 5. Referências

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória Miguel. (2008). A Rotura- A Sistemática das Atividades Desportivas. Edição VML.

Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2021). Regulamento Interno. Documento Interno. Covilhã. Disponível em: <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/RI/RI2020.pdf>

Escola Secundária Quinta das Palmeiras (2021). Projeto Educativo 2017/2021. Documento Interno. Covilhã, Disponível em: <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/images/ProjetoEducativo/Projeto-Educativo-2017-2021.pdf>

Barros, I., Pacheco, A. R., Batista, P. (2018). School placement experience: the impact and the first contacts of the physical education preservice teacher. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2018, 99. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>

Bonk, C., & Smith, G. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261–293 Doi:10.1016/S0748-5751(98)00012-8

Coelho, R., Baptista, A., Carvalho, A., Cláudio, A., Ndahalaemona, B., André, D., ... J., Fazenda, J., (2010) Reflexões sobre currículo - O currículo e Avaliação das Aprendizagens. INIDE, Luanda-Angola.

Coutinho, M. (1994). “O papel do diretor de turma na escola actual”. Porto: Porto Editora.

Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2017). Acedido em: <https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/index.php>

Fernandes, D. (2009). A importância de ensinar. *A Página da Educação*, n.º 186, pp. 86-87

Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure, training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 3 (4), 449-455. [Disponível em: <http://projects.ict.usc.edu/itw/vtt/HalpernAmPsy98CritThink.pdf>

Gil, M., Neiva, H., Sousa, A., Marques, M., & Marinho, D. (2019). Current Approaches on Warming up for Sports Performance: A Critical Review. *Strength and Conditioning Journal*, 41(4), 70–79

Marques, C. (2019). O Diretor de turma como gestor e líder intermédio: novos desafios (Master`s Thesis, Universidade de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/41362>

Nóvoa, António (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 181-199

Peralta, M. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens–das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 27-33.

Rodrigues, F. A., & Mogarro, M. J. (2020). Imagens de identidade profissional de futuros professores. *Revista Brasileira de Educação*, 25.

Rosado, A., Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, MH Edições.

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.

Universidade de Lisboa (2021, junho 1). Dia Mundial da Criança I Entrevista ao Professor Carlos Neto. Disponível em: <https://www.ulisboa.pt/dia-mundial-da-crianca> , acedido em 10 novembro

# CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

## 1. Introdução

### TEACHING GAME FOR UNDERSTANDING

*“Tell me, I forget... show me, I understand... Involve me, I remember.”*

*Benjamin franklin*

A prática desportiva de crianças e jovens tem sido um tema bastante desenvolvido e estudado pela comunidade científica da área das Ciências do Desporto. Consequentemente, a disciplina de Educação Física tem também sofrido do sufrágio daquelas que teorizam todas as formas de ensino e refletem acerca do mesmo assunto. Graça e Mesquita (2002) realizaram uma revisão bibliográfica acerca das metodologias utilizadas no ensino dos jogos desportivos.

Partindo do início, constatou-se que as abordagens tradicionais aos Jogos Desportivos Coletivos, tal como refere Graça (2003), “ênfatisam essencialmente a aprendizagem da técnica atribuindo pouca importância aos conteúdos táticos, apesar dos alunos apresentarem pouca evolução nas habilidades técnicas e a sua perceção de jogo ser também reduzida”, o que quer dizer que os alunos apesar de serem constantemente condicionados com tarefas analíticas de técnica, demonstram pouca evolução na mesma. Além disto, ao não serem sujeitos a tarefas contextualizadas com o jogo, também apresentam pouca evolução/conhecimento tático e estratégico do jogo.

Corroborando com o referido anteriormente, Hopper (2002) e Araújo (2006) evidenciam algumas lacunas inerentes às metodologias que seguem modelos/abordagens mais tradicionais, tais como: a) fraca percentagem de sucesso devido ao grande ênfase dado à componente técnica; b) os alunos que eram ensinados através da técnica demonstravam fraco conhecimento acerca da modalidade e por isso quando colocados em situação de jogo demonstravam limitações no desempenho da mesma; c) os alunos que evidenciavam maior sucesso tecnicamente, demonstravam uma fraca tomada de decisão; d) os alunos demonstravam pouca criatividade e reflexão acerca do jogo e do desporto em si.

Consequentemente é necessário perceber como os estilos de ensino podem influenciar e moldar as metodologias utilizadas na leção, sem nunca esquecer a relação professor-aluno, cuja é importantíssima no processo ensino-aprendizagem. Segundo Mosston e Ashworth (2008), caracterizam o “ensino como um conjunto de tomadas de decisões”, referindo também que há 3 conjuntos de decisões que devem ser empregues em todo o contexto de ensino, sendo eles: 1- planeamento; 2- implementação/operacionalização; 3- avaliação/monitorização. Desta maneira e extrapolando estas tomadas de decisão para o contexto de aula, Morgan, Sproule e Kigston (2005) distinguem dois grupos de estilo de ensino: a) estilos de ensino de reprodução, neste caso

a tomada de decisão é inteiramente do professor e o aluno apenas reproduz o solicitado pelo professor; b) estilos de ensino de produção, em que os alunos gradualmente se tornam responsáveis pela sua própria aprendizagem e o professor toma a figura de guia ou orientador na sua aprendizagem.

		Estilos de Ensino		
Reprod C	A.	Comando	O professor toma as decisões;	
	B.	Tarefa	Os alunos praticam a tarefa proposta pelo professor;	
	C.	Recíproco	Em pares, um aluno executa e outro avalia;	
	D.	Autoavaliação	Os alunos autoavaliam-se em função de critérios;	
	E.	Inclusivo	O professor organiza tarefas com objetivo comum e complexidade diferenciada;	
Produç	F.	Descoberta Guiada	O professor planeia o objetivo e orienta os alunos até à sua descoberta;	
	G.	Descoberta Convergente	O professor apresenta o problema e os alunos vão ao encontro da solução pretendida;	
	H.	Descoberta Divergente	O professor apresenta um problema com múltiplas respostas possíveis;	
	I.	Programa Individual	O professor apresenta a generalidade do problema e os alunos programam e planeiam a intervenção;	
	J.	Iniciativa do Aluno	O aluno decide o conteúdo a abordar, planeando e definindo o programa;	
	K.	“Autoensino”	O aluno toma a inteira responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.	

Figura 7. Espectro dos Estilos de Ensino (adaptado de Mosston & Ashworth, 2008)

Após esta introdução teórica e tendo em conta que as abordagens mais tradicionais levam à problemática referida no segundo parágrafo, que se baseia na fraca evolução da componente técnica, apesar da maior incidência letiva nesta área, e também pouca perceção táctica (fraca melhoria nas tomadas de decisões durante o jogo), surge a necessidade e oportunidade de aplicar um modelo de ensino diferente das abordagens mais tradicionais e usuais no meio letivo.

Neste sentido surge o modelo de ensino Teaching Game for Understanding (TGFU) que foi projetado pelos autores Bunker e Thorpe em 1982, que resultara de uma publicação de um artigo intitulado de A Model for the Teaching Game in Secondary Schools. Bunker & Thorpe (1986) explicitam-no como a não aceitação de que a táctica deva aguardar pelo refinar e aprimorar da técnica, centrando-se desta maneira na lógica de que os jogos para a compreensão se centram na táctica, regras e equipamentos modificados que promovem o interesse dos alunos pela prática.

Neste modelo, o jogo é a referência central, sendo sempre objeto de modificação e alteração, de maneira que seja através deste que se possa dar coerência à aprendizagem no decorrer das aulas. Esta forma didáctica que passa pela adaptação do jogo, focaliza-se sobre apreciação dos aspetos constituintes do jogo, tais como: a tomada de consciência dos princípios tácticos do jogo, a tomada de decisão, do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo, a exercitação das habilidades necessárias que visem a melhoria da performance e por fim a integração dos aspetos

técnicos e táticos necessários que possam, também, melhorar a performance do indivíduo no jogo. Neste sentido, surge o modelo de ensino do Teaching Game for Understanding:

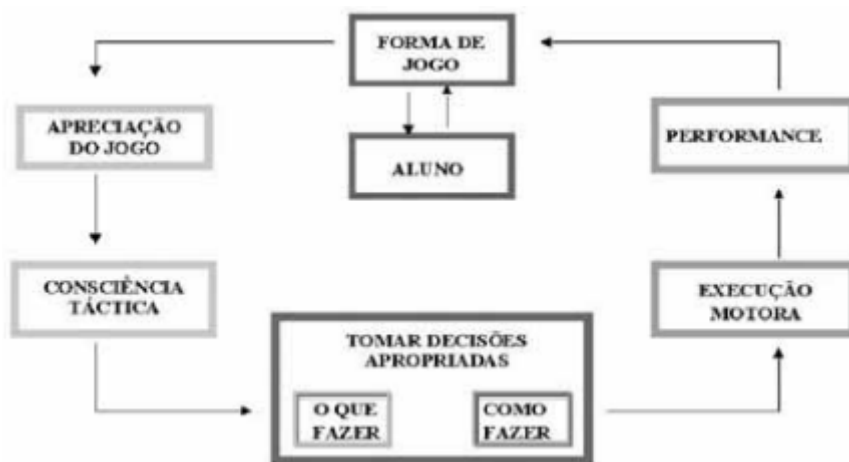


Figura 8-Modelo de Ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker & Thorpe, 1982, p.6)

Segundo Holt, Ward e Wallead (2006) e Graça e Mesquita (2007), o modelo TGfU não negligencia o ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo.

Segundo Martin, García, Alcalá e Calvo (2020), este modelo é baseado em 4 princípios: transferência – que se consegue através da utilização do jogo, encontrando os aspetos táticos comuns das diferentes modalidades; modificação-representação – que consiste na adaptação dos jogos à idade ou nível de habilidade dos praticantes, preservando a estrutura tática; modificação-exagero – este princípio sugere a possibilidade de incluir ou modificar regras de forma a ajudar na assimilação dos princípios e conteúdos táticos; complexidade tática – que sugere que todas as tarefas propostas devem ser baseadas numa evolução constante e progressiva da dificuldade técnica.

Estas modificações surgem através do papel do professor que, segundo Griffin, et al (2003) e Araujo (2006), atua como um facilitador que recorre ao questionamento como um dos principais processos de instrução, ou seja, no seu feedback, o professor deve incentivar o espírito crítico de forma a consciencializar os alunos do porquê das suas tomadas de decisão e assim guiá-los para que construam ativamente as suas respostas motoras, tendo em conta o contexto envolvente, a tarefa e objetivos da mesma.

De acordo com Costa et al (2010), TGfU coloca os alunos numa posição de construtores ativos da sua aprendizagem, de forma a valorizar os processos cognitivos da autoperceção, tomada de decisão e compreensão do jogo.

Tal como refere Mesquita e Graça (2009), este modelo surge na linha de ideias construtivistas, promovendo um estilo de ensino de descoberta guiada, no qual os alunos são expostos a uma situação-problema incitados a procurar soluções para a mesma.

Após a introdução teórica do modelo que irá ser utilizado na base da leção da modalidade e a apresentação da problemática, parte-se para a explicação e apresentação da modalidade eleita para operacionalizar e aplicar o método, sendo esta o futsal. Esta modalidade não consta nos normativos (que regem os conteúdos a lecionar) em vigor, no entanto, por constrangimentos de complexidade, espaço para a prática da educação física (impossibilidade de realizar um jogo formal de futebol) e até material (bolas, balizas), a modalidade escolhida para substituir o futebol é o futsal, pois é uma progressão do futebol e têm em comum princípios gerais e específicos de jogo.

Segundo a divisão taxonómica das atividades físicas de Almada (2008), o futsal é uma modalidade inserida nos jogos coletivos, cujo é caracterizado por relações de oposição/cooperação entre os indivíduos que o jogam, inserido num contexto dinâmico que impõem constantes adaptações e tomadas de decisão sendo estas restringidas pelas variáveis tempo e espaço (Garganta, 1999; Travassos, sd).

A escolha recai no futsal porque este é rico em variabilidade de contexto o que obriga a tomadas de decisões constantes, de tal forma que tal como refere Travassos et al (2012) na modalidade são geradas um conjunto de interações espaço-temporais onde os fatores decisoriais, táticos e estratégicos se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento do jogo. Pois a competição e a cooperação entre os praticantes, que é materializada na variabilidade de relações, sejam estas entre os próprios praticantes, os praticantes e a bola, os praticantes, a bola e os adversários.

Em suma, pretende-se com este estudo lecionar uma Unidade Didática, com bases numa metodologia distinta da tradicional, concedendo mais autonomia aos alunos e deixando-os numa descoberta, sempre guiada e liderada pelo professor. No entanto o foco principal passa de ser o ensino analítico e isolado da técnica, passando a lecioná-la de forma integrada em jogo formal ou condicionado. Isto é, colocamos uma/mais condicionante numa determinada tarefa para que uma ação seja executada. Desta maneira estamos a focalizar a aprendizagem na técnica, não de forma isolada, mas sempre integrada em contexto de jogo e aliada sempre à componente tática e estratégica do jogo. A finalidade é perceber o impacto por comparação da metodologia TGfU com a metodologia tradicional e compreender quais as vantagens ou desvantagens em termos de conhecimento do jogo, desempenho ao jogar a modalidade e aproveitamento escolar nesta unidade didática.

## 2. Metodologia

### 2.1. Participantes

Neste estudo foram envolvidos alunos que frequentavam o 12<sup>o</sup> ano, no curso Ciências e Tecnologias, na via científico-humanística. A escolha é facilmente explicável, pois, o 12<sup>o</sup>B foi a turma onde se implementou o método de ensino Teaching Game for Understanding e o 12<sup>o</sup>C fora a turma de controlo, em que o professor titular desta era o nosso orientador de estágio, por isso a proximidade era maior. Além da proximidade, também as características das turmas eram semelhantes, desde interesses pessoais, motivações e número de alunos total.

O 12<sup>o</sup>B era composto por 30 elementos, sendo que 19 eram do género feminino e 11 do género masculino, no entanto, um dos alunos sofreu uma lesão grave que o impediu de participar no estudo, sendo desta forma descartado para fins estatísticos, já o 12<sup>o</sup>C era constituído por 27 alunos, inicialmente, no entanto ao longo do ano, a turma foi sofrendo modificações nos seus constituintes, ficando apenas com 24 alunos, sendo eles 6 alunos do género feminino e 18 do género masculino. O número de participantes do género masculino e feminino é muito díspar entre turmas, no entanto, esse fator não é limitante para o estudo, pois a demografia apenas é um indicador de controlo, ou seja, saber quais foram os participantes no grupo de controlo e no grupo de intervenção.

Tabela 7 - Análise descritiva dos participantes no projeto

Turma /Género		Frequência Absoluta	Frequência Relativa
12 <sup>o</sup> B	Feminino	19	63,3%
	Masculino	11	36,6%
Total		30	≈100%
12 <sup>o</sup> C	Feminino	6	25%
	Masculino	18	75%
Total		24	≈100%

Também participaram neste estudo os meus colegas de estágio e o professor orientador sendo que muitas reflexões feitas em conjunto me ajudaram na execução e planeamento de exercícios.

### 2.2. Procedimentos

A intervenção necessária para a realização do projeto de investigação fora apresentada ao diretor da escola e ao professor orientador do núcleo de estágio com vista a obter a possibilidade de realizar o estudo, que fora imediatamente concedida e o estudo avançou.

Como dito anteriormente, o estudo incidiu sobre a unidade didática de futsal, cujo duração fora de 16 tempos de 45 minutos. O estudo resumiu-se por aplicar uma metodologia diferente da tradicional na leção de uma unidade didática, sendo que fora utilizada o Teaching Game for Understanding como referência para essa mesma metodologia. A operacionalização consistiu numa avaliação diagnóstica na primeira aula da unidade didática, seguida da intervenção prática e concluído com a avaliação final.

A avaliação foi feita segundo 4 níveis, ou seja: nível 1 – não realiza o conteúdo; nível 2 – realiza com dificuldade; nível 3 – realiza com pouca dificuldade; nível 4 – realiza sem dificuldade. Utilizamos como indicadores de sucesso a correção e a oportunidade com que é executado o gesto técnico, ou seja, são analisadas as componentes críticas de cada gesto técnico e a tomada de decisão, isto é, se a seleção daquele gesto técnico foi mais apropriada naquele contexto ou não. Com a análise destes 2 indicadores é possível atribuir uma classificação a cada conteúdo.

Este processo decorreu seguindo esta divisão de conteúdos programáticos:

Tabela 8 - divisão de conteúdos pelas respetivas aulas da unidade didática de futsal

ÁREA/ TEMA	CONTEÚDOS	AULAS							
		1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16
<b>Habilidades Técnico-Táticas</b>	Recepção	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Remate	AD			T/E	T/E	.	.	AS
	Passe	AD	T/E	T/E	.	.	.	.	AS
	Condução de bola	AD					T/E	.	AS
	Desmarcação após passe	AD						T/E	AS
	Marcação do opositor	AD						T/E	AS
	GR acompanha o jogo	AD				T/E	T/E	.	.
<b>Cultura Desportiva</b>	História da Modalidade	.	.	.	.			.	.
	Regras e Segurança	.	.	.	.			.	.
	Terminologia	.	.	.	.			.	.
<b>Conceitos Psicossociais</b>	Empenho	.	.	.	.			.	.
	Trabalho em equipa	.	.	.	.			.	.
	Solidariedade	.	.	.	.			.	.
<b>Aptidão Física</b>	Força	.	.	.	.			.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.			.	.
	Resistência	.	.	.	.			.	.
	Velocidade	.	.	.	.			.	.
	Coordenação	.	.	.	.			.	.
	Agilidade	.	.	.	.			.	.

**Legenda:** AD – Avaliação Diagnóstico; AS – Avaliação Sumativa; T – Transmissão de Conhecimentos; E – Exercitação; • Conteúdo Abordado em todas as aulas.

A divisão de conteúdos apresentada na tabela fora aplicada em ambas as turmas, sendo que o 12<sup>o</sup>B fora condicionado segundo o método Teaching Game for Understanding e a modalidade fora abordada de forma normal na turma de controlo, o 12<sup>o</sup>C.

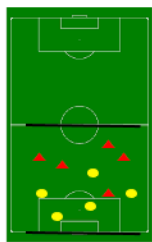
- ◆ Na primeira aula da unidade didática, com a ajuda de um questionário (Anexo 10), avaliou-se de forma diagnóstica o nível de conhecimento relativo à modalidade. Em seguida fora feito um aquecimento normal de corrida contínua e mobilização geral. Entrando na parte fundamental da aula, começamos por avaliar os comportamentos dos alunos numa situação critério de 3x1+GR. Após este exercício passamos para jogo formal de 5x5. Este processo fora utilizado para realizar a avaliação diagnóstica.
- ◆ Durante os 16 tempos de 45 minutos fora aplicado o método acima referido, ou seja, na turma 12<sup>o</sup>B aplicou-se a metodologia Teaching Game for Understanding e no 12<sup>o</sup>C o método normal e tradicional de lecionação.
- ◆ Na última aula da unidade didática, todo o processo da primeira aula fora repetido de forma a realizarmos uma avaliação final.


Para que se perceba melhor a intervenção a que o 12<sup>o</sup>B fora submetido é apresentado um plano de aula que propõe ir ao encontro das orientações do método aplicado.

Tabela 9 - Exemplo de plano de aula

<b>Unidade Didática:</b> - Futsal	<b>Data:</b> 21-03-2022 Aula 67 e 68	<b>Sumário:</b> Ativação geral. Mobilização articular. Unidade Didática de Futsal: oposição e cooperação com situações de marcação e desmarcação do opositor. Retorno à calma e balanço final da aula.	<b>Professor Estagiário:</b> Ruben Fernandes.	<b>Nº de Alunos:</b> 30
<b>Nível:</b> - Nível Introdutório	<b>Duração:</b> 90 min		<b>Professor Orientador:</b> Nuno Rodrigues	<b>Material:</b> 10 bolas de futsal; 20 cones sinalizadores 8 cones sinalizadores altos Lona da baliza
	<b>Local:</b> ½ Pavilhão ou Exterior			
	<b>Ano/Turma:</b> 12B			

<b>PARTE FUNDAMENTAL</b>	Preparação e enquadramento dos alunos para os restantes exercícios e objetivos da sessão;		<b>Bola ao Fundo</b>  Em ¼ de pavilhão vão estar 5x5. As equipas para pontuar devem colocar a bola na linha final  Condicionantes: - Começar com passes com as mãos sem haver drible - Trocar a bola para os pés	Mobilidade e perceção do espaço livre;  Os alunos não devem estar estáticos;	2 bolas; 20 sinalizadores	12:00
	Incidência nas desmarcações e marcações					12:15
	Manipulação da bola					15'
	Tomada de decisão					

			- Proporcionar marcações individuais			
Relação de cooperação e oposição		2x1 condicionando o espaço do defensor			4 bolas de futsal; 20 sinalizadores	12:15 12:30
Ocupação racional espacial		O defensor só pode circular por cima duma linha e desse forma deve impedir que os dois atacantes façam golo na baliza colocada na linha de fundo				15'
Tomada de decisão						
Desmarcações após o passe ou desmarcação em rotura						
Cooperação e relações pessoais						
Jogo formal		2 equipas em cada ¼ campo; jogo no comprimento do pavilhão. Jogos de 5 minutos			5 bolas de futsal; 5 sinalizadores;	
Cooperação e relação com bola;		5x5 sem Gr, mas com 2 balizas em cada linha final	Colocação dos objetivos em jogo (desmarcação)			12:30 12:55
Perceção do jogo e tomada de decisão		Variante: Para finalizar a aula cada aluno realizará 2 remates tentando acumular o máximo de pontos na lona colocada na baliza				25'

Além da escolha de tipo de exercícios, também a organização dos mesmos, os feedbacks e a transmissão de informação fora realizada de forma diferente, ou seja, a informação era dada aos alunos de forma bastante concreta, com a explicação do(s) objetivo(s) do exercício (ex: na situação de 2x1 – “fazer golo, na função de atacante”, “defender a baliza, na função de defensor”) e depois deixar os alunos autodescobrirem os melhores caminhos para terem sucesso na tarefa.

A escolha dos exercícios era realizada tendo em conta o nível em que cada grupo de alunos se encontrava, tentando sempre que fossem criados grupos homogêneos em termos de níveis de desempenho, com o objetivo de que pudessem ter condicionantes que lhes permitissem evoluir de forma gradual e similar. A informação era transmitida aos alunos era de forma bastante concreta e concisa para que não condicionasse o seu comportamento, numa fase inicial. Ou seja, partíamos sempre duma autodescoberta livre dos alunos para um constrangimento ao nível dos comportamentos. Isto é, num exercício de 2x1 a primeira instrução era muito simples, tal como “atacantes devem marcar golo e defensores devem defender a mini baliza sem estarem em cima desta”. Após algumas repetições intervinha de novo com um novo feedback/condicionamento para guiar os alunos ao objetivo do exercício, tal como dividir o campo em 2 corredores e dizer que os atacantes tinham de estar divididos pelos 2 corredores para evitar a aglomeração. Ia também introduzindo feedbacks motivacionais para reforçar comportamentos positivos.

### 2.3. Análise e Tratamento de Dados

Os dados recolhidos foram colocados numa folha Excel (versão 16.69.1 para Mac) de forma a conseguir reunir todos numa única folha de cálculo. Após este processo, procedeu-se à análise dos

dados por estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-28.0.0.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Os parâmetros avaliados neste estudo foram: “Regras e conhecimento da modalidade”, “Ocupação racional do terreno de jogo”, “Tomada de decisão”, “Relação de cooperação/oposição” e “Progressão com espaço”. Todos estes parâmetros estão intimamente relacionados com os princípios da modalidade e com o cerne da questão do método utilizado neste estudo. Cada aluno fora avaliado individualmente nos parâmetros anteriormente referidos. Contudo, para uma apreciação mais global, fora aferida a média de cada turma, que estão apresentados nos gráficos e posteriormente nas tabelas. Estes foram resultado de uma análise descritiva a todos os resultados obtidos. Em seguida, estas mesmas médias foram comparadas, tendo como variáveis, as turmas e a avaliação diagnóstica e final/sumativa, de maneira que seja possível verificar a evolução da turma de controlo e daquela que fora aplicado o método TGfU.

A escala utilizada para a avaliação dos alunos em cada parâmetro varia entre 1 e 4, sendo o valor 1 “não realiza o movimento”, 2 “realiza com dificuldade”, 3 “realiza com pouca dificuldade” e o 4 “realiza com facilidade”. Desta maneira, todos os valores apresentados nos gráficos variam entre a escala acima referida.

### **3. Resultados**

Os resultados apresentados abaixo resultaram de uma análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos no decorrer da investigação. Foram feitos 2 momentos de recolha, em bruto, de dados, a avaliação diagnóstica e a avaliação final da unidade didática. Serão apresentados os seguintes parâmetros analisados: “Regras e conhecimento da modalidade”, “Ocupação racional do terreno de jogo”, “Tomada de decisão”, “Relação de oposição/cooperação” e “Progride com espaço”.

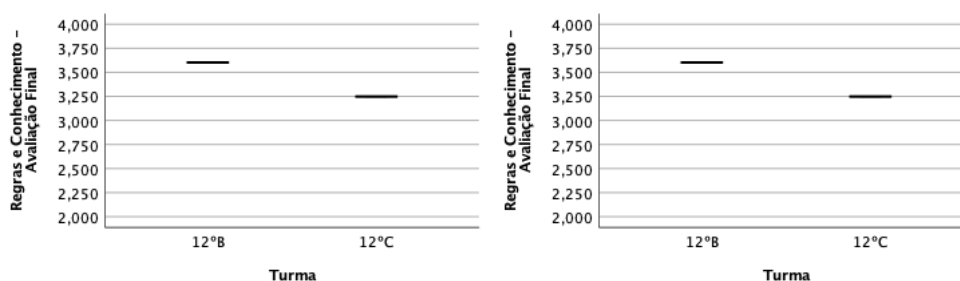


Figura 9 – Relação da variável "Regras e conhecimento da modalidade"

Relativamente ao parâmetro analisado na figura acima, em termos médios, a turma de controlo

(12°C), na avaliação diagnóstica apresenta uma média de  $2,958 \pm 0,4643$  e na avaliação final de  $3,250 \pm 0,3297$ , ou seja, a evolução fora de 0,292 valores (Anexo 11). Já a turma onde foi aplicada a metodologia (12B) apresenta média de avaliação diagnóstica de  $3,379 \pm 0,4152$  e final de  $3,603 \pm 0,2457$ , isto é, uma evolução de 0,224 valores (Anexo 12). Segundo os testes de normalidade a que o estudo fora submetido podemos afirmar que o  $p \text{ value} \leq 0,05$ , portanto, é seguro afirmar que há significância estatística.

A turma 12B apresenta um valor mais alto quando comparada com a 12C em todos os momentos de avaliação, o que quer dizer que a turma 12B tinha um nível mais elevado no que concerne ao conhecimento de regras e princípios da modalidade.

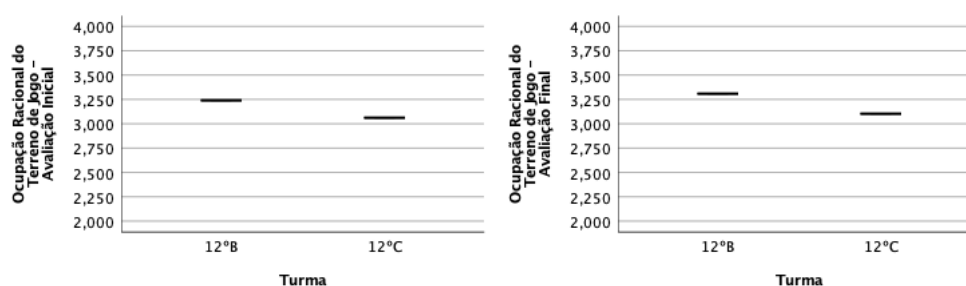


Figura 10 - Evolução do parâmetro "Ocupação racional do terreno de jogo"

Tendo em conta o parâmetro analisado na figura 10, a turma 12C apresenta, na avaliação diagnóstica, uma média de  $3,083 \pm 0,3510$  e na avaliação final  $3,188 \pm 0,4121$  valores (Anexo 11), resultando assim numa evolução de 0,105 valores na média da turma. Já a turma em que fora aplicado o método TGfU, o 12°B, a avaliação inicial é de  $3,241 \pm 0,3438$  e a avaliação final fora de  $3,603 \pm 0,2457$  (Anexo 12), conseqüentemente a evolução média da turma, tendo em conta este parâmetro, fora de 0,069 valores. Segundo os testes de normalidade a que o estudo fora submetido podemos afirmar que o  $p \text{ value} \leq 0,05$ , portanto, é seguro afirmar que há significância estatística.

Tal como no parâmetro avaliado anteriormente, a turma 12B apresenta um valor mais alto quando comparada com a 12C em todos os momentos de avaliação, o que quer dizer que a turma 12B tinha um nível mais elevado em termos de posicionamento em campo e conseqüentemente uma ocupação racional do terreno de jogo.

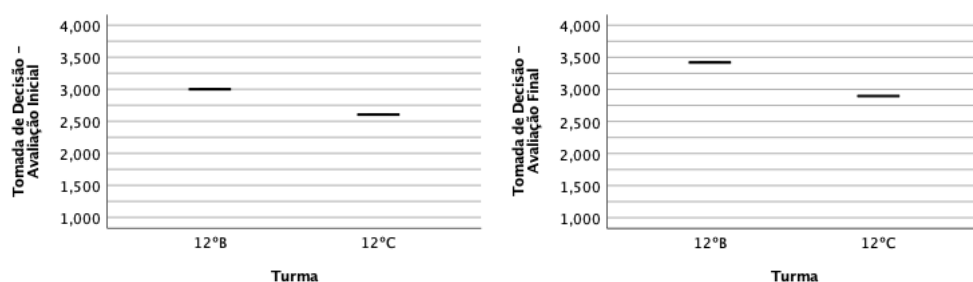


Figura 11 - Evolução do parâmetro "Tomada de decisão"

A média da turma 12C na avaliação diagnóstica, do parâmetro "Tomada de decisão" é de  $2,771 \pm 0,3895$  valores, sendo que na avaliação diagnóstica os valores apresentados são de  $2,896 \pm 0,4165$  (Anexo 11), o que representa uma evolução de 0,125 valores. Em contrapartida média da turma 12B na avaliação diagnóstica fora de  $3,00 \pm 0,4009$  e na avaliação sumativa fora de  $3,241 \pm 0,2872$  valores (Anexo 12), o que determina uma evolução de 0,241 valores na turma em que fora aplicado a metodologia. Segundo os testes de normalidade a que o estudo fora submetido podemos afirmar que o  $p\text{ value} \leq 0,05$ , portanto, é seguro afirmar que há significância estatística.

Além dos valores absolutos da turma 12B serem sempre superiores aos da turma de controlo, também a evolução deste parâmetro fora maior na turma em que fora incrementado a metodologia Teaching Game for Understanding.

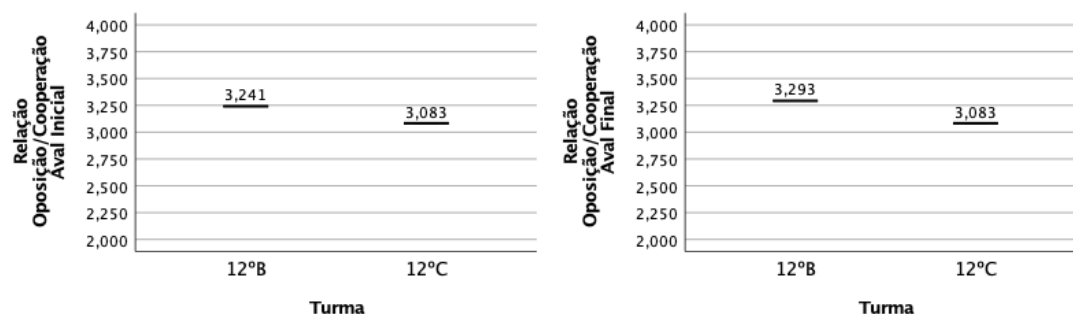


Figura 12 - Evolução do parâmetro "Relação de oposição/cooperação"

No parâmetro acima apresentado, a turma 12C na avaliação diagnóstica apresenta média de  $3,083 \pm 0,3807$  (Anexo 11) e na avaliação final o valor é exatamente o mesmo. Quer isto dizer, que em termos médios, a turma não apresentou evolução neste parâmetro. A turma 12B, na avaliação diagnóstica apresenta valores médios de  $3,241 \pm 0,3438$  (Anexo 12) e na avaliação sumativa apresenta valores médios de  $3,293 \pm 0,3411$ . Segundo os testes de normalidade a que o estudo fora submetido podemos afirmar que o  $p\text{ value} \leq 0,05$ , portanto, é seguro afirmar que há significância estatística.

Além dos valores absolutos da turma 12B serem sempre superiores aos da turma de controlo,

também a evolução da relação de oposição/cooperação fora maior na turma em que fora incrementado a metodologia Teaching Game for Understanding.

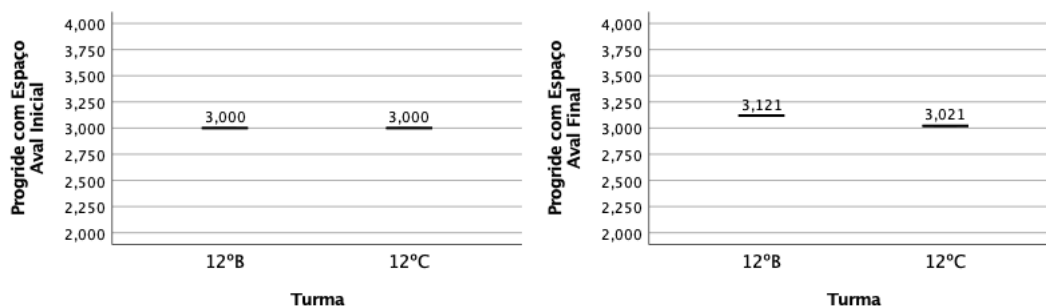


Figura 13 - Evolução do parâmetro "Progride com espaço"

No que concerne ao parâmetro "Progride com espaço", a turma 12C, apresenta em termos de valores médios, na avaliação diagnóstica,  $3,000 \pm 0,3901$  (Anexo 11) e na avaliação final  $3,021 \pm 0,4032$ . A turma 12B, onde a metodologia fora aplicada, apresenta média de avaliação inicial, tal como a turma 12C, 3,000 valores  $\pm 0,500$  e de avaliação final  $3,121 \pm 0,4562$ . Segundo os testes de normalidade a que o estudo fora submetido podemos afirmar que o  $p \text{ value} \leq 0,05$ , portanto, é seguro afirmar que há significância estatística.

Além dos valores absolutos da turma 12B serem sempre superiores aos da turma de controlo, também a evolução deste parâmetro fora maior na turma em que fora implementada a metodologia Teaching Game for Understanding.

#### 4. Discussão

O propósito deste estudo é perceber qual o impacto da aplicação do método de ensino Teaching Game for Understanding como alicerce na lecionação de uma Unidade Didática (Futsal) ao comprá-lo com a metodologia tradicionalmente utilizada. Foram escolhidas duas turmas do mesmo ano de escolaridade (12º ano), do mesmo curso (Ciências e Tecnologias) e da mesma escola (Escola Secundário Quinta das Palmeiras).

Após o tratamento de dados foi possível perceber qual a evolução dos 2 grupos de estudo, sendo que há diferenças significativas naquilo que é o desempenho dos alunos. Ou seja, em todos parâmetros avaliados há melhorias mais significativas no grupo em que foi aplicado o método de ensino Teaching Game for Understanding, do que no grupo de controlo, tal como é possível observar nos gráficos presentes nas figuras 9, 10, 11, 12 e 13.

O conhecimento da modalidade e conhecimento das regras da modalidade serviu para enquadrar as turmas em termos de níveis, pois foi aplicado um questionário (Anexo 10) mesmo antes de se desenvolver o estudo. Foi também aplicado o mesmo questionário na última aula da Unidade

Didática, de forma a perceber qual a evolução dos alunos ao nível do conhecimento. O grupo onde se registou melhores classificações finais (3,603 valores no 12<sup>o</sup>B vs 3,250 valores no 12<sup>o</sup>C) fora maior na turma intervencionada pelo TGfU, pode dever-se ao facto de ter existido reflexão conjunta entre professor e aluno constantemente durante todas as aulas, com diálogo entre ambos e sempre com espírito crítico relativo ao que ocorrera. Este processo, torna a aprendizagem propriedade do aluno, levando a que estes se tornem conhecedores do jogo e consigam resolver autonomamente os problemas apresentados pelo jogo, tal como afirma Pearson e Webb (2008) ao dizer que esta metodologia descentraliza o ensino do professor, direcionando-o para o aluno, de forma a despertar nele o espírito crítico e capacitá-lo de ferramentas para solucionar problemas. Desta maneira a reflexão conjunta deve incidir sobre as questões estratégicas, técnicas e táticas da modalidade.

Segundo Garganta (1994) “a modalidade de futsal é caracterizada por haver constantes relações de cooperação (de forma a fazer chegar a bola à baliza do adversário) e de oposição (evitar que os adversários progridam e coloquem a bola na nossa baliza), em que os indivíduos necessitam de assumir uma constante atitude tático-estratégica”, logo é dentro destas relações de cooperação e de oposição que o jogo se desenrola. Estas relações, simplificando, são expressas no jogo pelas ações de contenção/desarmes (defensores) e progressão/finalização (atacantes). Dito isto e tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação, podemos afirmar que a evolução foi apenas verificada na turma em que foi aplicada o modelo de ensino. Ou seja, na turma de controlo, apenas se verificou estagnação no nível de desempenho dos alunos e na turma 12<sup>o</sup>B viu-se uma evolução de  $3,241 \pm 0,3438$  para  $3,293 \pm 0,3411$  no parâmetro da “relação de cooperação/oposição”.

Este indicador está associado à tomada de decisão, pois um aluno só pode melhorar a sua oposição aos adversários se tomar decisões acertadas. Em contrapartida o atacante também só poderá estar mais perto de atingir o objetivo (marcar golos) se tomar decisões acertadas (no tempo e no espaço), ou seja, por exemplo, decidir bem a correção e a oportunidade de realizar a contenção ou tentar o desarme.

A tomada de decisão, tal como afirma MacPherson (1994), Williams et al (2003), Gonzáles et al (2007) refere-se ao “o que fazer” e “como fazer”, respetivamente à medida que se sabe que a capacidade para realizar uma ação técnica influencia a tendência para eleger uma opção tática na situação de jogo (Garganta, 2004). Disto isto, a tomada de decisão é o cerne da questão, pois é nesta que se explana o conhecimento do jogo, e conseqüentemente as boas decisões que são expressas pelas ações técnico táticas executadas pelos alunos. Este parâmetro avalia “o que se faz”, “como se faz” e “quando se faz”, portanto, além de ser o indicador mais difícil de mensurar, é ao mesmo tempo aquele que devemos procurar estimular mais nas aulas.

No parâmetro da “ocupação racional do terreno de jogo” podemos referir que os alunos do grupo intervencionado apresentam melhores resultados pois, foram utilizados 2 princípios defendidos

por Martin, García, Alcalá e Calvo (2020), que foram os de “modificação-exagero” que levou a que algumas regras/constrangimentos fossem modificadas de forma a ajudar na assimilação dos princípios e conteúdos táticos e também o princípio “complexidade tática” que fora transversal a todo o processo pois consiste na evolução constante e progressiva da dificuldade inerente a cada tarefa de aula.

Em todas as situações há um leque infinito de possibilidade de ação, ou seja, dentro das 3 ações técnicas usadas no futsal, em situação de ataque, (remate, passe ou finta/condução de bola) o aluno escolhe a que acha melhor tendo em conta o contexto no momento. A posição dos companheiros, dos adversários e distância entre ele e a baliza (entre outros) podem ser indicadores para perceber se a decisão fora correta ou não. Pois um aluno pode ter decidido rematar à baliza e até falhar o alvo, no entanto a decisão pode ter sido a correta se a distância entre ele e a baliza não for um problema (falta de força para alcançar a baliza) e os seus colegas estarem em pior posição para fazer golo do que ele. Esta relação entre ação tomada e reflexão sobre a sua pertinência quando fora executada pode e deve ser feita também em ações defensivas e sem bola.

Ao avaliarmos de forma combinada a evolução dos parâmetros “tomada de decisão” e “progride com espaço”, conseguimos perceber que o contexto promovido pela metodologia fora profícuo no que concerne à aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos, pois a tomada de decisão é reflexo motor de uma decisão cognitiva e a “progressão com espaço” advém de um princípio geral da modalidade, que obriga a que o aluno tenha que identificar que pode avançar com a bola ou a deve, por exemplo, passar. Corroborando com esta interpretação dos dados Graça e Mesquita (2002) referem que o aluno é o cerne didático e que este aprende o jogo por meio da sua compreensão dos aspetos técnico-táticos e da interação entre as relações do jogo. Desta forma conseguimos perceber que a bibliografia atesta os resultados apresentados nos parâmetros acima referidos.

De uma forma mais aprofundada o parâmetro “progride com espaço” tem uma importância relevante neste estudo porque, segundo Queirós (1986), Castelo (1996) e Garganta (2009) a progressão é um dos princípios específicos do ataque da modalidade e também neste aspeto o grupo de controlo teve índices mais baixos de evolução, ou seja, os alunos intervencionados pela metodologia assimilaram melhor os princípios da modalidade do que os do grupo de controlo. Quer isto dizer que os princípios foram assimilados, compreendidos e operacionalizados, de melhor forma na turma 12B, ou seja, o transfere do conhecimento empírico para a operacionalização prática no jogo fora conseguida com maior sucesso no grupo intervencionado, sendo que a evolução do grupo intervencionado fora de 0,121 valores (3,122 valores na avaliação final e 3,000 valores na avaliação inicial) e do grupo de controlo de 0,021 valores (3,021 na avaliação final e 3,000 valores na avaliação inicial).

Verificou-se, na turma que fora intervencionada pelo método TGfU, uma maior evolução em todos os indicadores avaliados, por conseguinte, há evidências de que há benefícios em aplicar exercícios que incentivem a autodescoberta e estimulem a capacidade de construção autónoma de respostas, ou seja, apresentar aos alunos tarefas potenciadoras de possibilidades de ação “affordance”, pois são estas que estão na génese da construção ativa e autónoma das respostas motoras.

Recorrendo a Forneiro (1998) e tentando enaltecer as 4 dimensões que estruturam o ambiente de aula: a dimensão física, que é composta pelos espaços onde decorriam as aulas, os materiais ao dispor e a forma como eram organizados; a dimensão temporal, que se refere à forma como era gerido o tempo da aula, entre tempo em atividade e em recuperação; a dimensão funcional, que diz respeito à forma como os espaços, materiais e tarefas são utilizados, com que objetivo e com que encadeamento lógico; e por ultimo a dimensão relacional, que se prende com as ligações e relações que se criam entre alunos, professor e espaço envolvente. Ao avaliar as 4 dimensões retratadas anteriormente é seguro afirmar que o clima de aula era profícuo à aprendizagem, pois as regras estavam definidas e os limites estabelecidos, uma boa relação entre alunos, professor e espaço envolvente à aula.

As implicações práticas deste estudo assentam na demonstração de que a metodologia tradicional não se coaduna com o princípio pedagógico da individualização, pois não consegue responder às necessidades de cada aluno. Este estudo vem evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem deve ir de encontro às características individuais e adaptar-se aos estados de cada aluno, respeitando o tempo de adaptação de cada individuo e o seu processo natural de assimilação de conteúdos.

Evidencia também que é possível desenvolver capacidades motoras e cognitivas sem haver grandes opressões ao nível da criatividade e da capacidade de tomada de decisão, mostrando que pelo contrário, o aluno que tem mais liberdade para tomar decisões consegue absorver e ter mais sucesso no seu processo de aprendizagem. Isto quer dizer que, há melhorias significativas quando se opta por exercícios contextualizados, integrados e mais similares ao jogo, ao invés de utilizar tarefas analíticas e de ensino isolado de técnica.

Como limitações ao trabalho desenvolvido e como proposta futura coloca-se a possibilidade de filmagem das aulas e das avaliações de forma a aumentar o tempo e a qualidade da decisão nas apreciações realizadas aos alunos, principalmente quando falamos de algo um pouco abstrato como a tomada de decisão, que é uma ação que até pode ser errada (ex: falhar um passe), no entanto o passe era a opção mais correta a tomar naquele determinado contexto e momento. Seria também bastante interessante que este estudo pudesse ter sido feito em apenas blocos de 90 minutos, pois nas aulas de 45 minutos alguns exercícios, com grau de complexidade maior, não eram assimilados pelos alunos, ou seja, numa tarefa em que o aluno precisasse de mais tempo

para entender o que era pretendido, isto é, criar respostas autonomamente tendo em conta os constrangimentos do exercício, a aula tinha de acabar e com isso surgiam dúvidas e/ou necessidade de realizar o exercício na aula seguinte. Por conseguinte, ao haver mais tempo de aula, surgia também a possibilidade de maior discussão, descoberta guiada e seria encontrada a solução apropriada para o determinado constrangimento da tarefa e este processo pode ser mais demorado e necessitar de mais tempo.

## **5. Conclusão**

Em jeito de conclusão é seguro referir que há evidências, em todos os indicadores/parâmetros avaliados, de que a turma intervencionada pelo método Teaching Game for Understanding obteve um melhor desempenho e evolução no processo de aprendizagem.

Na globalidade dos exercícios a motivação para a prática era grande, porque os indicadores de satisfação na prática eram evidentes, ou sejam havia gargalhadas, bom ambiente de aula e os alunos comunicavam entre eles (fosse para solicitar a bola ou mesmo dar um feedback motivacional), pois todos os exercícios eram dinâmicos e levavam a que processos cognitivos fossem estimulados, tais como a tomada de decisão e relações de cooperação para atingir objetivos, corroborando com *Light (2003)* ao revelar que alunos sujeitos ao modelo TGfU e que foram questionados, avaliaram positivamente o modelo, sugerindo o desenvolvimento da capacidade de desfrutar do jogo, da compreensão e comprometimento cognitivo na prática.

O modelo de ensino proposto permitiu e promoveu um contexto de aprendizagem, criativo e independente, em que os alunos tinham um papel ativo no mesmo. Pois as aulas foram compostas por problemas que eles tinham de ultrapassar, fossem eles inerentes à tarefa, tais como a necessidade de mobilidade para atingir um objetivo ou necessidade de utilizar mais um recurso técnico em detrimento de outro, o que leva a que esse seja, obviamente, melhorado.

Além de demonstrar ao nível estatístico que este método de ensino traz vantagens na forma como os alunos aprendem a modalidade, foi também importante ter aplicado este modelo distinto do habitual, tais como o “método de instrução direta” ou aulas por comando, porque também enquanto professor pude aumentar os meus skills e capacidades enquanto profissional na área.

## 6. Referências

Afonso, J., Gargante, J., & Mesquita, I. (2012). A tomada de decisão no desporto: o papel da atenção, da antecipação e da memória. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 14 (Ver. Bras. Cineantropom. Desempenho hum., 2012 14(5)). Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2012v14n5p592>

Araújo, D. *Tomada de Decisão no Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006.

Martín, A., García, D., Alcalá, D., & Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3330.

Bunker, D.; Thorpe, R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

Clemente, F.; Mendes, R. Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. *Revista Científica Exedra, Coimbra*, v. 5, n. 1, p. 27-36, Jan/Jul. 2011.

Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Forrest, G.; Webb, P.; Pearson, P. Teaching games for understanding (TGfU) – a model for pre-service teachers. In: Brooker R. *Fusion Down-under 1st ICHPER.SD Oceania Congress*. Upper Hutt, NZ: Penz, 2006, p. 1-10.

Garganta, J., (2000). O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. (Ed.). *Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos*.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*

Graça, A.; Mesquita, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto*, v. 7, n. 3, p. 401-421, Dez. 2007.

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

Harvey, S., Cushion, C., Wegis, H., Massa-Gonzalez, A. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: a quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Acedido em: <https://doi.org/10.1080/17408980902729354>

Holt, J.E.; Ward, P.; Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Educations and Sport Pedagogy*. v. 11, n. 2, p. 101-118.

Karpicke, J.; Sousa, H.; Almeida, L. A Avaliação dos alunos, 2012. Fundação Francisco Manuel dos Santos. 1ª edição

Mesquita, I., Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In Rosado, A. E Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto* (131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH

Oliveira, G. (2012). O Ensino da Tomada de Decisão no Jovem Futebolista. Estudo de caso nas escolas de Futebol “Geração Benfica”. Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Teoldo, I. ; Greco, P.J. ; Mesquita, I. ; Graça, A. ; Garganta, J. (2009) . O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77, 2010.

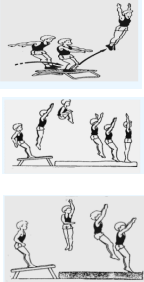
Timothy Chandler (1996) Teaching Games for Understanding, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67:4, 49-51,


Webb, P.; Pearson, P. An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). In: 1<sup>st</sup> Asia Pacific Sport in Education Conference, Adelaide, 2008

# Anexos

## Anexo 1 – Exemplo de plano de aula de ginástica

PARTE FUNDAMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação e enquadramento dos alunos para os restantes exercícios e objetivos da sessão;</li> <li>- Reforço do aquecimento</li> </ul>		<p>Estação de aptidão física para ajudar na execução dos elementos gímnicos.</p> <p>1-A pares, os alunos colocam-se frente a frente e ao pé-coxinho. Tentam empurrar, desequilibrando o seu par.</p> <p>2-Através do banco sueco os alunos vão passar as pernas de um lado para o outro do mesmo, com as 2 mãos no banco.</p> <p>3-Arcos distribuídos no chão uns em frente dos outros. Os alunos executam saltos de coelho. Colchão no chão: os alunos colocam as mãos no mesmo e avançam as pernas sem tocar no mesmo com os pés</p> <p>4-Andar aos saltos com meia pirueta</p>	<p>- Parados ao pé-coxinho</p> <p>- Elevação da bacia</p> <p>4 estações com 5min cada</p> <p>A cada 2' trocar alunos de estação.</p> <p>Os alunos passam 2x por cada estação</p>	Arcos; Banco sueco; Colchões	08:45
			09:00	15'		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar o máximo de ações possível</li> <li>Cooperação e relação interpessoais;</li> </ul>		Minitrampolim	<p><b>Minitrampolim:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salto em extensão</li> <li>- Corpo deve estar tenso;</li> <li>- Corpo eleva-se verticalmente;</li> <li>- MI unidos em extensão;</li> <li>- MS em elevação superior, com os dedos unidos;</li> <li>- Olhar em frente.</li> </ul> <p>- Salto engrupado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No ponto mais alto do voo, grande flexão dos MI, levando os joelhos ao peito;</li> <li>- As mãos fazem um contacto ligeiro com os MI, logo abaixo dos joelhos;</li> <li>- Cabeça direita com o olhar dirigido para a frente; • Pés em extensão;</li> <li>- Após realização da figura dá-se a extensão (abertura) rápida e total do corpo</li> </ul> <p>- Salto com pirueta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo deve estar tenso e rodar num só bloco;</li> <li>- Pés ligeiramente avançados;</li> <li>- Os braços são colocados o mais próximo possível do eixo longitudinal à vertical, ou na forma clássica, fletidos em cruz contra o peito (mais utilizado para piruetas múltiplas);</li> <li>- Neste salto, na receção ao solo (colchão), os braços afastam-se progressivamente, travando a velocidade de rotação para melhor controlar a receção.</li> </ul>	Minitrampolim; Trave e banco sueco; Boque e plinto; Colchões de queda e tapete	09:00
				09:15		15'

			<p>Plinto transversal e longitudinal</p>	<p><b>Plinto</b> Salto ao eixo com plinto longitudinal – ou boque como progressão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrida em velocidade progressiva;</li> <li>- Chamada a dois pés e à largura dos ombros, com os MS dirigidos para trás;</li> <li>- 1º Voo rasante, impulsionando as mãos na extremidade da cabeça do plinto;</li> <li>- Numa 2ª fase de voo, colocar os joelhos junto ao peito (engrupar);</li> <li>- Impulsão dos MS;</li> <li>- Recepção no solo.</li> </ul> <p><b>Salto entre mãos com plinto transversal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrida em velocidade progressiva;</li> <li>- Chamada a dois pés e à largura dos ombros, com os MS dirigidos para trás;</li> <li>- Elevação do corpo com os MI em extensão e extensão dos MS em frente para apoiar as mãos no centro do boque;</li> <li>- No momento de apoio das mãos, repulsão dos MS e simultânea flexão dos MI e joelhos ao peito, passagem dos MI entre os MS ;</li> <li>- Elevação e extensão do corpo, e olhar dirigido para a frente;</li> <li>- Recepção equilibrada com o corpo em extensão</li> </ul>	<p>Minitrampolim; Trave e banco suco; Boque e plinto; Colchões de queda e tapete</p>	<p>09:30 09:45  15'</p>
--	--	---	--	---	--	-------------------------------------

Anexo 2 – Cartaz da Atividade do Desporto Escolar Escola Ativa – Palmeiras Star



*Desporto ativo*  
**PALMEIRAS STARS**

Todas as semanas uma atividade diferente

17 DE NOVEMBRO DE 2020 | 14H15 ÀS 16H  
ESCOLA SECUNDÁRIA DAS PALMEIRAS

Escola Secundária Quinta das Palmeiras | Desporto Escolar | REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

### Anexo 3 – Cartaz da Atividade do Desporto Escolar Escola Ativa – Laser Run



### Anexo 4 – Convocatória para jornada competitiva do Desporto Escolar na modalidade de Badminton

 Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras – Covilhã

#### DESPORTO ESCOLAR

Grupo Equipa de Badminton

#### Lista de alunos Participantes

Local: Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, Proença-a-Nova

#### ALUNOS CONVOCADOS

Alunos	Turma	Assinatura
Tiago Gil	8ª A	
Guilherme Lopes	8ª A	
Inês Baptista	8ª A	
Ana Marques	8ª C	
Rita Pereira	8ª C	
André Melfe	8ª D	
Helena Martins	8ª D	
Inês Rodrigues	9ª A	
Diogo Gil	9ª D	
Martim Fernandes	9ª D	
Rodrigo Martins	9ª D	

Concentração às 8:20h do dia 28 de março de 2022  
No pavilhão da E.S.Q.P.

O Professor responsável pelo Grupo Equipa  
(Nuno Rodrigues)

Os alunos convocados devem contactar o Professor responsável.  
É indispensável levar o B.I. ou Cartão do Cidadão e autorização do E.E.

Nota: Lanches/almoo a cargo da escola organizadora



## Anexo 7 – Cartaz da atividade de Tai Chi Chuan com Defesa Pessoal



Cartaz para a atividade de Tai Chi Chuan com Defesa Pessoal. O cartaz apresenta o logotipo da Escola Secundária Quinta das Palmeiras e o da República Portuguesa. O texto principal indica que a escola é pioneira nas artes marciais desde 1983 e anuncia o evento "T' AÍ CHI CHUAN-DEFESA PESSOAL".

Com a presença de:

- Sensei Miguel Taborda - 6 Dan de Karate e T' ai Chi Chuan, 1 Dan Judo, 1 Dan Viet-vo-dao, 1 Dan Full Contact, 1 Dan Aikido e 2 Dan Kung Fu. Medalhado em 3.º lugar Campeonato Europa 2019.
- Sensei Marina Cardona - 5 Dan de Karate e T' ai Chi Chuan, campeã nacional, internacional e mundial de Karate, T' ai Chi Chuan e Kobudo (trabalho de armas) desde 2016.

**DIA 16 DE FEVEREIRO DE 2022**  
**DAS 10H À 13H10**  
No pavilhão da escola

Público Alvo:  
10<sup>a</sup> - 9<sup>a</sup> B, 10<sup>a</sup> E, 12<sup>a</sup> B  
11<sup>a</sup> A - 7<sup>a</sup> A, 10<sup>a</sup> B, 12<sup>a</sup> C

Organização: Núcleo do Estágio de Educação Física 2021/2022

Logos de Desporto Escolar, República Portuguesa Educação e Educação Física.

## Anexo 8 – Cartaz da atividade de Peddy Paper com orientação e multidisciplinaridade com Físico-Química



Cartaz para a atividade de Peddy Paper. O cartaz apresenta o logotipo da Escola Secundária Quinta das Palmeiras e o da República Portuguesa. O título principal é "PEDDY PAPER".

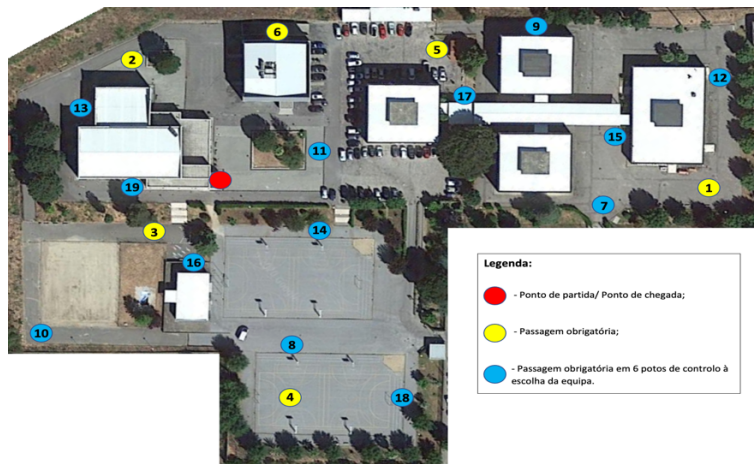
2 DE MAIO DE 2022 | 10H00 E 11H40  
PAVILHÃO DESPORTIVO DA ESCOLA

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física e Núcleo de Estágio de Física e Química

População alvo: 7<sup>o</sup>D / 11<sup>o</sup>E / 12<sup>o</sup>D / 9<sup>o</sup>A / 9<sup>o</sup>B / 12<sup>o</sup>B

Logos de Educação Física e Física e Química.

## Anexo 9 – Mapa e regras do percurso da atividade Peddy Paper



### REGRAS

- 1) A cada equipa será atribuída um número de identificação do grupo e um mapa com pontos de controlo.
- 2) Percurso de orientação:
  - O percurso de orientação será realizado em função do tempo, isto é, em contrarrelógio, ou seja, ganha o grupo que realizar as **6 estações obrigatórias + 6/12 pontos de controlo autónomos no menor tempo.**
  - Todos os elementos da equipa deverão chegar juntos à estação de realização da tarefa, sendo que **todos devem realizar a tarefa.**
- 3) A prova termina quando todos os elementos do grupo tiverem chegado à meta e entregue o cartão de controlo.
- 4) **A prova tem a duração máxima de 70 minutos, sendo desclassificadas as equipas que excederem o tempo.**

**O percurso é constituído por diversos pontos de controlo (CP's) obrigatórios e alguns pontos de controlo autónomos:**

- Os CP's 1, 2, 3, 4, 5 e 6 são de participação obrigatória;
- Dos CP's 7 a 18, apenas 6 das mesmas são obrigatórias, tendo como comprovação a folha de registo e/ou foto;

## Anexo 10 – Questionário utilizado no projeto de investigação para avaliação teórica do mesmo



### Questionário no âmbito do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

#### Questionário

Instruções Gerais de Preenchimento do Questionário

- a- Responda com a máxima sinceridade e não deixe nenhuma resposta em branco
- b- Não existem respostas certas ou erradas, o questionário não é para avaliar;
- c- Coloque apenas uma cruz na resposta que acha mais acertada;

1- Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

2- Pratica futsal ou futebol como federado? \_\_\_\_\_

2.1- Se sim, há quanto tempo? \_\_\_\_\_

#### 3- Regras

	SIM	NÃO	NÃO SEI
O campo de jogo é dividido em duas metades pela linha do meio-campo?			
A marca de grande penalidade encontra-se a 10m da linha de baliza?			
A zona de substituição situa-se do mesmo lado em frente de cada banco de suplentes?			
O campo tem 40m de comprimento e 20m de largura?			
Cada equipa é composta por 12 jogadores, no máximo?			
As substituições são limitadas durante o decorrer do jogo?			
Cada equipa tem direito a 1 pausa técnica durante cada parte?			
Cada jogo é composto por 2 partes de 20 minutos, cronometrados?			
Existe um árbitro principal e um árbitro secundário?			
O jogo para quando a bola sai ou há uma paragem forçada?			
O pontapé de saída serve para começar as partes ou recomeçar após um golo?			
A bola sai quando transpõe, na totalidade, as linhas laterais ou finais?			
Um golo só é válido quando transpõe a linha de baliza entre os postes e debaixo da barra?			
De uma reposição lateral pode marcar-se golo diretamente?			
Um GR tem 5 segundos para repor a bola em jogo?			
Numa reposição lateral o jogador adversário deve estar a uma distância mínima de 5 metros?			
De um pontapé de canto pode marcar-se golo diretamente?			
Numa situação de ataque devemos ocupar a largura do campo?			
Se não temos nenhum adversário perto devemos passar a bola a um companheiro?			
As reposições do Gr são feitas com o pé?			

Obrigado pela colaboração!

Rúben Fernandes

## Anexo 11 – Estatística descritiva da turma 12<sup>o</sup>C

### Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos	24	2,0	3,5	2,958	,4643
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos Final	24	2,5	4,0	3,250	,3297
Ocupação racional do terreno de jogo	24	2,5	3,5	3,083	,3510
Ocupação racional do terreno de jogo 5x5 Final	24	2,5	4,0	3,188	,4121
Tomada de decisão	24	2,0	3,5	2,771	,3895
Tomada de decisão 3x1 Final	24	2,0	3,5	2,896	,4165
Relação de cooperação e oposição	24	2,0	3,5	3,083	,3807
Relação de cooperação e oposição 5x5 Final	24	2,0	3,5	3,083	,3807
Progride com espaço	24	2,5	3,5	3,000	,3901
Progride com espaço 3x1 Final	24	2,5	3,5	3,021	,4032
N válido (de lista)	24				

### Descritivas

			Estatística	Estatística do teste Padrão
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos	Média		2,958	,0948
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,762	
		Limite superior	3,154	
	5% da média aparada		2,981	
	Mediana		3,000	
	Variância		,216	
	Erro Padrão		,4643	
	Mínimo		2,0	
	Máximo		3,5	
	Amplitude		1,5	
	Amplitude interquartil		1,0	
	Assimetria		-,535	,472
	Curtose		-,385	,918
	Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos Final	Média		3,250
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	3,111	
		Limite superior	3,389	
5% da média aparada			3,250	
Mediana			3,250	
Variância			,109	
Erro Padrão			,3297	
Mínimo			2,5	
Máximo			4,0	
Amplitude			1,5	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			,000	,472
Curtose			,000	,918
Ocupação racional do terreno de jogo		Média		3,083
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,935	
		Limite superior	3,232	
	5% da média aparada		3,093	
	Mediana		3,000	
	Variância		,123	
	Erro Padrão		,3510	
	Mínimo		2,5	
	Máximo		3,5	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		-,244	,472
	Curtose		-,812	,918
	Ocupação racional do terreno de jogo 5x5 Final	Média		3,188
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	3,013	
		Limite superior	3,362	
5% da média aparada			3,181	
Mediana			3,000	
Variância			,170	
Erro Padrão			,4121	
Mínimo			2,5	
Máximo			4,0	
Amplitude			1,5	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			,183	,472
Curtose			-,241	,918

Tomada de decisão	Média		2,771	,0795
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,606	
		Limite superior	2,935	
	5% da média aparada		2,769	
	Mediana		2,500	
	Variância		,152	
	Erro Padrão		,3895	
	Mínimo		2,0	
	Máximo		3,5	
	Amplitude		1,5	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		,452	,472
	Curtose		-,276	,918
	Tomada de decisão 3x1 Final	Média		2,896
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,720	
		Limite superior	3,072	
5% da média aparada			2,907	
Mediana			3,000	
Variância			,173	
Erro Padrão			,4165	
Mínimo			2,0	
Máximo			3,5	
Amplitude			1,5	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			-,066	,472
Curtose			-,605	,918
Relação de cooperação e oposição		Média		3,083
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,923	
		Limite superior	3,244	
	5% da média aparada		3,116	
	Mediana		3,000	
	Variância		,145	
	Erro Padrão		,3807	
	Mínimo		2,0	
	Máximo		3,5	
	Amplitude		1,5	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		-,943	,472
	Curtose		1,540	,918
	Relação de cooperação e oposição 5x5 Final	Média		3,083
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,923	
		Limite superior	3,244	
5% da média aparada			3,116	
Mediana			3,000	
Variância			,145	
Erro Padrão			,3807	
Mínimo			2,0	
Máximo			3,5	
Amplitude			1,5	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			-,943	,472
Curtose			1,540	,918
Progride com espaço		Média		3,000
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,835	
		Limite superior	3,165	
	5% da média aparada		3,000	
	Mediana		3,000	
	Variância		,152	
	Erro Padrão		,3901	
	Mínimo		2,5	
	Máximo		3,5	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		1,0	
	Assimetria		,000	,472
	Curtose		-1,301	,918
	Progride com espaço 3x1 Final	Média		3,021
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,851	
		Limite superior	3,191	
5% da média aparada			3,023	
Mediana			3,000	
Variância			,163	
Erro Padrão			,4032	
Mínimo			2,5	
Máximo			3,5	
Amplitude			1,0	
Amplitude interquartil			1,0	
Assimetria			-,079	,472
Curtose			-1,434	,918

## Anexo 12 – Estatística descritiva da turma 12<sup>o</sup>B

### Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos	29	3,0	4,0	3,379	,4152
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos Final	29	3,0	4,0	3,603	,2457
Ocupação racional do terreno de jogo 5x5	29	3,0	4,0	3,241	,3438
Ocupação racional do terreno de jogo 5x5 Final	29	3,0	4,0	3,310	,3639
Tomada de decisão 3x1	29	2,0	4,0	3,000	,4009
Tomada de decisão 3x1 Final	29	3,0	4,0	3,241	,2872
Relação de cooperação e oposição 5x5	29	3,0	4,0	3,241	,3438
Relação de cooperação e oposição 5x5 Final	29	3,0	4,0	3,293	,3411
Progride com espaço 3x1	29	2,5	4,0	3,000	,5000
Progride com espaço 3x1 Final	29	2,5	4,0	3,121	,4562
N válido (de lista)	29				

### Descritivas

			Estatística	Estatística do teste Padrão
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos	Média		3,379	,0771
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,221	
		Limite superior	3,537	
	5% da média aparada		3,366	
	Mediana		3,500	
	Variância		,172	
	Erro Padrão		,4152	
	Mínimo		3,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,8	
	Assimetria		,495	,434
	Curiose		-1,369	,845
Conhece as regras do jogo, limites de campo e gestos técnicos Final	Média		3,603	,0456
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,510	
		Limite superior	3,697	
	5% da média aparada		3,606	
	Mediana		3,500	
	Variância		,060	
	Erro Padrão		,2457	
	Mínimo		3,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,3	
	Assimetria		,501	,434
	Curiose		,395	,845
Ocupação racional do terreno de jogo 5x5	Média		3,241	,0638
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,111	
		Limite superior	3,372	
	5% da média aparada		3,213	
	Mediana		3,000	
	Variância		,118	
	Erro Padrão		,3438	
	Mínimo		3,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		1,128	,434
	Curiose		,103	,845
Ocupação racional do terreno de jogo 5x5 Final	Média		3,310	,0676
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,172	
		Limite superior	3,449	
	5% da média aparada		3,289	
	Mediana		3,000	
	Variância		,132	
	Erro Padrão		,3639	
	Mínimo		3,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		,742	,434
	Curiose		-,681	,845

Tomada de decisão 3x1	Média		3,000	,0744
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,848	
		Limite superior	3,152	
	5% da média aparada		3,000	
	Mediana		3,000	
	Variância		,161	
	Erro Padrão		,4009	
	Mínimo		2,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		2,0	
	Amplitude interquartil		,0	
	Assimetria		,000	,434
	Curtose		1,148	,845
	Tomada de decisão 3x1 Final	Média		3,241
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	3,132	
		Limite superior	3,351	
5% da média aparada			3,221	
Mediana			3,000	
Variância			,083	
Erro Padrão			,2872	
Mínimo			3,0	
Máximo			4,0	
Amplitude			1,0	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			,678	,434
Curtose			- ,495	,845
Relação de cooperação e oposição 5x5		Média		3,241
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	3,111	
		Limite superior	3,372	
	5% da média aparada		3,213	
	Mediana		3,000	
	Variância		,118	
	Erro Padrão		,3438	
	Mínimo		3,0	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,0	
	Amplitude interquartil		,5	
	Assimetria		1,128	,434
	Curtose		,103	,845
	Relação de cooperação e oposição 5x5 Final	Média		3,293
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	3,163	
		Limite superior	3,423	
5% da média aparada			3,270	
Mediana			3,000	
Variância			,116	
Erro Padrão			,3411	
Mínimo			3,0	
Máximo			4,0	
Amplitude			1,0	
Amplitude interquartil			,5	
Assimetria			,753	,434
Curtose			- ,475	,845
Progride com espaço 3x1		Média		3,000
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	2,810	
		Limite superior	3,190	
	5% da média aparada		2,972	
	Mediana		3,000	
	Variância		,250	
	Erro Padrão		,5000	
	Mínimo		2,5	
	Máximo		4,0	
	Amplitude		1,5	
	Amplitude interquartil		1,0	
	Assimetria		,460	,434
	Curtose		-1,049	,845
	Progride com espaço 3x1 Final	Média		3,121
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	2,947	
		Limite superior	3,294	
5% da média aparada			3,106	
Mediana			3,000	
Variância			,208	
Erro Padrão			,4562	
Mínimo			2,5	
Máximo			4,0	
Amplitude			1,5	
Amplitude interquartil			,8	
Assimetria			,086	,434
Curtose			- ,853	,845