



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Relatório de Estágio Pedagógico **Agrupamento de Escolas do Fundão**

Tiago André Silva Bastos

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientadores: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins
Prof. Doutor Aldo Filipe Matos Moreira Carvalho da Costa

Covilhã, Setembro de 2015

Agradecimentos

Durante mais uma etapa da minha vida, foram muitos os que me ampararam e auxiliaram no cumprimento de objetivos para que a finalização desta fosse possível.

Deste modo, não é demais prestar aqui uma pequena homenagem a todos os que se preocuparam com o meu bem estar e crescimento, quer a nível pessoal, quer a nível académico.

Ao Professor Doutor Júlio Martins, orientador deste projeto, por todo o seu apoio prestado na orientação e pela transmissão de conhecimentos ao longo destes dois anos.

Ao Professor orientador António Belo, por toda a confiança depositada, simpatia e pela transmissão de todos os seus conhecimentos relativos à prática pedagógica e disponibilidade demonstrada ao longo do ano.

A todos os professores de Educação Física do Agrupamento de Escolas do Fundão pela simpatia, companheirismo e disponibilidade demonstrada perante qualquer dúvida surgida no decorrer deste estágio.

Aos meus colegas de estágio, Tânia Santos e Carlos Miguel Silva, pela amizade, críticas e sugestões apontadas durante todo o percurso de estágio e por todos os momentos de diversão passados que, certamente, recordarei.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela educação e formação que me proporcionaram e por fazerem mais um pequeno grande esforço para que esta oportunidade se tornasse numa realidade

Resumo

Capítulo 1

Neste capítulo encontra-se sintetizado o trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico realizado no Agrupamento de Escolas do Fundão (AEF), durante o ano letivo 2014/2015, orientado pelo professor António Belo. Este estágio pedagógico resultou numa experiência indispensável, que contribuiu bastante para o meu crescimento profissional, pessoal e social, proporcionando-me vivências reais daquilo que é o contexto escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao longo deste documento descrevo os objetivos que tracei para o desenvolvimento do ano escolar referido, os da própria escola e do grupo de educação física - como foi realizado toda a avaliação dos alunos, todos os meus pontos fortes e fracos, terminando com todas as atividades onde estive inserido.

Em suma, este relatório surge do esforço de uma reflexão de todo o trabalho produzido na escola durante o ano letivo, focando as adversidades sentidas e ultrapassadas, tal como os aspetos positivos desta experiência.

Abstract

Chapter 1

In this chapter, the work developed during the pedagogical internship at School Group of Fundão (AEF) is covered, which took place during the academic year 2015/2015, and was guided by Professor António Belo. This pedagogical internship resulted in an indispensable experience, contributing for both professional and personal accomplishment, as well as social development, by giving me the real life experience of what is the scholarly context and the process of teaching and learning.

Within this document I describe the objectives I drew for the academic year in place, as well as the school's objectives and specially the physical education department objectives - how the evaluation of the students was accomplished, my strengths and weaknesses and finishing by describing the activities and tasks in which I was involved.

In conclusion, this report comes from the effort of a critical observation of all the work that was produced in the school during the academic year, by focusing on the adversities that were felt and surpassed but also on the positive aspects of this experience.

Resumo

Capítulo 2

O projeto de seminário é um processo fundamental para compreendermos melhor a realidade do contexto escolar. Ajuda-nos a perceber os métodos e técnicas aplicadas por professores experientes e professores inexperientes, através da realização de entrevistas e da análise das respostas obtidas.

A amostra passa por três professores experientes com mais de sete anos de lecionação da escola na qual estamos a estagiar, o Agrupamento de Escolas do Fundão, e três professores inexperientes com menos de três anos de lecionação. Para além da amostra selecionada, é descrito neste projeto todo o processo da entrevista e o planeamento, bem como o material a utilizar. De uma forma mais específica, neste estudo será importante perceber qual a melhor forma de melhorar uma aula de Educação Física, não só na sua organização, mas também com o tipo de exercícios a realizar para aumentar o aproveitamento e empenho nas aulas, por parte dos alunos. A seleção de exercícios e a motivação que esses mesmos criam nos discentes é um aspeto fundamental no contexto escolar, pois vai-nos permitir perceber melhor a planificação e a metodologia utilizada nas aulas de Educação Física por parte de professores com diferentes tipos de abordagens e experiência.

Palavras-chave: Professor experiente, Professor inexperiente, Educação Física

Chapter 2

The seminars project is a fundamental process for us to get a better understanding of the scholarship context reality. It is a project that will help us understand the methods and teaches applied by experienced and inexperienced teachers using interviews and analyzing all the given answers. The sample is given by tree experienced teachers which have seven or more, years of teaching in the school where we are in thus, Fundão School's Group, and also tree inexperienced teachers with less than three teaching years. Besides the given sample we also describe in this project the full process of interviewing and planning as well as all the logistics involved. In a more specific way it will be important to acknowledge in this study which will be the best way to improve a sports class, not just in its organization but also in the variety of given exercises to improve the evolution and dedication in classes. Picking the exercises and improving the motivation that they create in the students it's a fundamental aspect in the scholar context. This study will allow us to better understand the planification and used methods by both experienced and inexperienced teachers in sports classes.

Key-words: experienced teacher, inexperienced teacher, spots class

Índice

Capítulo 1- Estágio Pedagógico	2
1.Introdução	2
2. Objetivos	2
2.1. Objetivos do Estagiário	2
2.2. Objetivos da Escola	3
2.3. Objetivos do Grupo de Educação Física	3
3. Metodologia	5
3.1. Caracterização da Escola	5
3.2. Lecionação.....	5
3.2.1. Amostra	5
3.2.2 Modelo de estrutura do conhecimento	6
3.2.3. Planeamento	30
3.3. Recursos Humanos	33
3.4. Recursos Materiais	33
3.5 Direção de turma	33
3.6 Actividades não letivas	34
4.Considerações finais.....	35
5.Referências bibliográficas	36
Capítulo 2 – Seminário de Investigação em Ciências do Desporto: “Professores Experientes vs. Professores Menos Experientes”	38
1. Introdução	38
2. Metodologia	39
2.1 Amostra	39
2.2 Instrumentos	40
2.3 Procedimentos	41
2.4 Análise de dados.....	41
3. Resultados	42
Esta secção está dividida em pequenas subsecções nas quais se apresentam os resultados obtidos em cada questão presente no guião de entrevistas.....	42
3.1 Questão 1 - Análise ao comportamento do professor	42
3.2 Questão 2 – Estratégias específicas na aprendizagem e evolução	42
3.3 Questão 3- Estruturação da aula	43
3.4 Questão 4- Aplicação do modelo “ <i>Teaching Games for Understanding</i> ”	44
3.5 Questão 5 – Nível da Experiência	44
4. Discussão dos resultados	45
5. Conclusões.....	48

Lista de Tabelas

Quadro nº 1- Estrutura hierárquica do Basquetebol	3
Quadro nº 2 Categoria da Cultura Desportiva	4
Quadro nº 3 Categoria dos Conceitos Fisiologicos.....	5
Quadro nº 4 Categoria dos Conceitos Psicossociais	6
Quadro nº5 Categoria das Capacidades Motoras.....	7
Tabela nº 1 Material para o Basquetebol	8
Quadro nº 6 Avaliação diagnóstica.....	10
Quadro nº 7 Extensão e sequência de Conteudos	14
Quadro nº 8 Avaliação do Lançamento	21
Quadro nº 9 Avaliação do Drible	21
Quadro nº 10 Avaliação da Penetração para o cesto.....	21
Quadro nº 11 Avaliação do Passe e Corte	21
Quadro nº 12 Avaliação da Posição básica defensiva	21
Quadro nº13 Avaliação da Marcação individual	22
Quadro nº12 Avaliação sumativa	23
Quadro nº 13.....	27
Quadro nº 14 Progressões de ensino.....	28
Figura 15. Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, p. 17)	30

Lista de Acrónimos

AEF: Agrupamento de Escolas do Fundão
AF: Atividade Física
AS: Avaliação Sumativa
CD: Ciências do Desporto
DE: Desporto Escolar
DT: Diretor de Turma/Diretores de Turma
EE: Encarregados de Educação
EF: Educação Física
EP: Estágio Pedagógico
ESF: Escola Secundária do Fundão
MI: Membros Inferiores
MS: Membros Superiores
PA: Plano Anual
PCA: Percurso Curricular Alternativo
PCT: Plano Curricular de Turma
PDE: Programa do Desporto Escolar
PNEF: Programa Nacional de Educação Física
UD: Unidade Didática

Capítulo 1- Estágio Pedagógico

1.Introdução

Este relatório constitui um compêndio relativo a um ano de estágio pedagógico no Agrupamento de Escolas do Fundão, com o propósito de finalizar o 2º ciclo de estudos conducente a grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Com o objetivo de formar profissionais competentes, esta etapa passa por transmitir os conhecimentos e competências prático-pedagógicas necessárias, procurando incutir o “ensino de qualidade” que não se manifesta apenas na matéria ou tarefa que se transmite, mas estende-se a outros valores, inerentes a um ensino motivado e de prazer (Sarmiento, 2004).

Deste modo, com o enquadramento deste estágio, será possível perceber quais as principais dificuldades na lecionação, partindo da observação e experimentação do papel de professor.

Ao longo deste ano compreendi que a observação se revelou como um pilar fundamental e constante no âmbito da atividade física, cujas fronteiras (inter)disciplinares se verificam nas reações do professor relativamente à prestação do aluno, enfatizando, assim, a capacidade de ver e avaliar o aluno (Sarmiento, 2004).

Assim, no capítulo 1 serão abordados os objetivos do estagiário, da escola e do grupo de Educação Física; a caracterização da organização onde foi realizado o estágio, bem como das turmas lecionadas, fazendo referência ao processo de lecionação; recursos materiais e humanos disponíveis; a participação na Direção de Turma, nas atividades não letivas, do grupo disciplinar e do grupo de estágio; por fim, será realizada uma reflexão acerca desta experiência, revelando quais os pontos positivos e negativos encontrados.

2. Objetivos

2.1. Objetivos do Estagiário

Este foi uma etapa de lecionação e, simultaneamente de aprendizagem, como tal tive como objetivos definidos adquirir as competências essenciais para, futuramente, tornar-me um profissional competente, apto e habilitado na área pedagógica.

Deste modo, e atendendo às minhas expectativas, espero conseguir reforçar o meu conhecimento académico face à realidade que é o contexto escolar, sendo que ao longo deste estágio contei com o professor António Belo como mentor.

Para além disto, espero conseguir apreender a realidade que se encontra por trás da entidade escolar, toda a sua dinâmica e tudo aquilo que é necessário para o seu bom funcionamento, participando em reuniões, estabelecendo contacto com os encarregados de educação e auxiliando, sempre que me seja solicitado, na resolução de problemas.

2.2. Objetivos da Escola

O Agrupamento de Escolas do Fundão definiu para o período compreendido entre 2013-2017 o lema + Escola, + Pessoa, que “reposiciona, no centro das preocupações educativas, dois elementos nucleares do processo e do desempenho dos sistemas educativos: a escola e as pessoas” (Agrupamento de Escolas do Fundão, 2013). Enquanto escola tem na sua visão o desenvolvimento e a formação humana, cultural, social e até mesmo a técnica vocacional dos seus alunos.

Assim, encontramos a seguinte declaração nas diretrizes do grupo: “O Agrupamento de Escolas do Fundão assenta a sua visão em princípios firmes de identidade, ética, transparência, responsabilidade e solidariedade como pilares para o desenvolvimento de autonomias individuais e uma participação comunitária.” (Agrupamento de Escolas do Fundão, 2013).

Como missão e até mesmo como escola pública, tem como objetivo

“promover o sucesso escolar dos seus alunos assente numa formação sólida para a continuação de estudos, a integração na vida ativa e a aprendizagem ao longo da vida; assegurar um ensino inclusivo, visando a igualdade de oportunidades e a valorização educativa de alunos com perfis de entrada diferenciados; desenvolver ofertas formativas diversificadas e a sua adequação à evolução das necessidades sociais e da economia num contexto de globalização; incentivar a prática de diferentes metodologias de ensino e de avaliação, orientadas para a promoção da autonomia na aprendizagem, a aplicação do conhecimento, a seleção de informação e sua organização, a contextualização, a comunicação e o relacionamento pessoal; promover a eficácia escolar através de políticas de formação, avaliação e melhoria de desempenho dos seus recursos humanos; fomentar a melhoria das práticas de gestão, de organização e da melhoria da qualidade dos serviços educativos; estabelecer redes de cooperação com parceiros de âmbito local, nacional e internacional e afirmar-se como escola de referência.” (Agrupamento de Escolas do Fundão, 2013)

2.3. Objetivos do Grupo de Educação Física

No que diz respeito a estes objetivos, a instituição não tem nenhum documento específico, adoptando assim as linhas do Programa Nacional de Educação Física (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). E segundo estes autores narrados anteriormente um professor deve ter em conta na preparação das suas aulas os objetivos específicos de cada modalidade e os quatro princípios fundamentais:

- Garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros;

- Promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles;

- Valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades;

- Orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Tendo em conta, novamente, o Programa Nacional de Educação Física (Jacinto et al., 2001), e os pontos anteriores e tendo como base as mesmas referências, são estipulados alguns objetivos fulcrais que o Professor de Educação Física deverá ter como suporte da sua atuação:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;

- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; - Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:

- Atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regular e organizativa;

- Atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica e de interpretação;

- Jogos tradicionais e populares.

- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social;

- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:

- A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;

- A ética desportiva;

- A higiene e a segurança pessoal e coletiva;

- A consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.

3. Metodologia

3.1. Caracterização da Escola

O AEF é composto por quatro jardins-de-infância, sete escolas de 1º ciclo, a escola EB23 João Franco e a Escola Secundária do Fundão. Situada na cidade do Fundão, distrito de Castelo Branco, a AEF engloba as freguesias de Alcaria, Capinha, Fatela, Pêroviseu, Salgueiro, Santa Teresinha, Valverde e Fundão. O meio em que se encontra inserido é social e economicamente desfavorecido quando comparado com a média nacional.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Fundão esta oferece um leque de ofertas através de Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação Tecnológica (CET), Cursos Profissionais (CP), Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Esta grande oferta educativa tem como objetivo a diminuição da taxa de abandono escolar, permitindo que exista um melhor desenvolvimento educativo dos alunos, mas também de toda a comunidade educativa, como o pessoal docente e não docente e pais/EE.

3.2. Lecionação

No início do ano letivo foram atribuídas três turmas ao professor orientador António Belo, sendo duas turmas de ensino secundário, uma de Ciências e Tecnologias, 10º CT1, e outra de Ciência e Tecnologias/Arte, o 11ºCT/AV e uma de 3º Ciclo, o 7ºD.

As turmas foram escolhidas pelos estagiários, sendo que cada um ficou responsável por uma turma.

Inicialmente, cada estagiário planeava e lecionava todas as aulas da turma correspondente, ou seja, ficariam inteiramente encarregados por todo processo de ensino-aprendizagem da turma, sendo que os restantes colegas poderiam auxiliar sempre que o responsável pela turma ou o professor orientador considerasse pertinente. Contudo, a partir de três meses de novembro os estagiários teriam que lecionar sem qualquer apoio dos colegas.

3.2.1. Amostra

3.2.1.1. Caracterização da turma 10º CT1

A turma pela qual fiquei responsável foi o 10ºCT1, pertencendo esta a um curso de Ciências e Tecnologias.

Esta turma é composta, no total, por vinte e quatro alunos, 16 do género masculino e 8 do género feminino, com uma média de idades a rondar os 15 anos. Relativamente ao estatuto socioeconómico, quatro dos alunos possuem escalão B e cinco possuem escalão A. Vinte e três alunos já frequentavam o AEF no ano anterior e um dos alunos veio da Escola Básica 2º e 3º ciclo da Gardunha.

Para além disto, é uma turma que se caracteriza por possuir um bom comportamento nas aulas, um bom grau de motivação para a prática de Educação Física, como ponto fraco destaca uma grande dificuldade em cumprir horários. Quanto às aptidões motoras para a execução das diferentes modalidades, a turma encontra-se num nível médio, havendo determinadas modalidades que se denotava com clareza mais empenho por parte dos alunos, nomeadamente desportos coletivos como o basquetebol e o futsal, e noutras verificava-se uma grande desmotivação e pouca destreza por parte de alguns alunos, como a modalidade de ginástica de solo.

3.2.2 Modelo de estrutura do conhecimento

Introdução

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), elaborado por Joan Vickers em 1989, consiste num documento que proporciona uma base de conhecimentos para professores e treinadores. Visa o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, fornecendo mecanismos e estratégias que facilitam a sua gestão e/ou organização. Bruner (1966) considera-o como um meio para simplificar informação, para gerar novas proposições e para aumentar a possibilidade de manipulação de um corpo de conhecimentos.

Este modelo permite a elaboração de um conhecimento singular que servirá como um guia para o docente ao longo do exercício da sua profissão, apoiando-se num conhecimento mais rigoroso da matéria a lecionar, através da “decomposição” da mesma. Essencialmente, pretende mostrar como uma matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o ensino/treino, ambiciona ainda ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino ou treino.

O presente documento consiste na elaboração do MEC para a modalidade de Basquetebol. Foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico do ano letivo 2014/2015, inserido no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior.

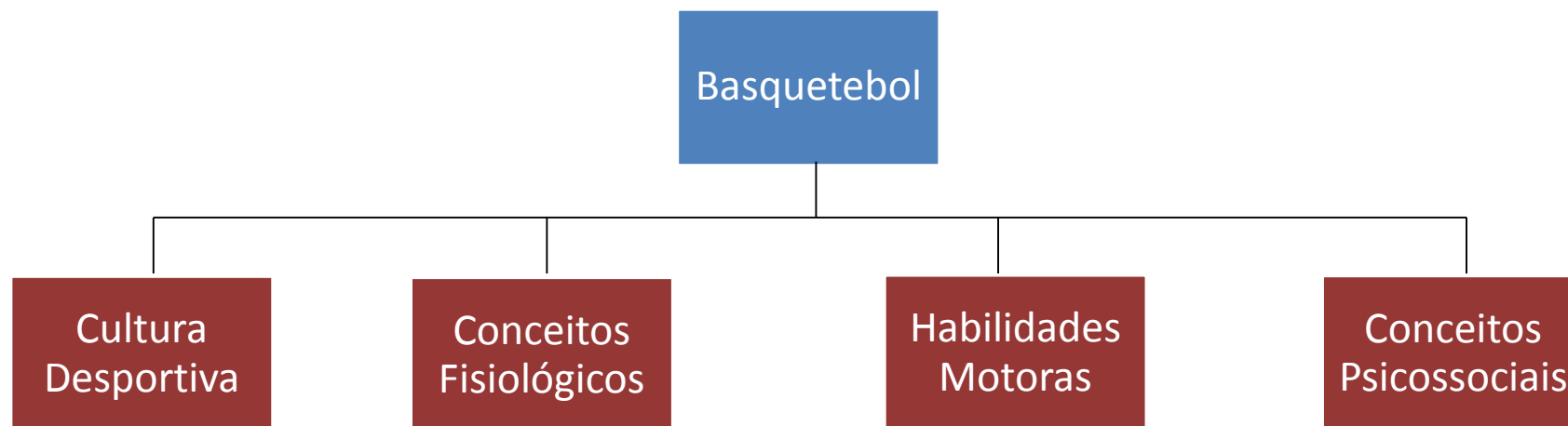
Os três primeiros módulos referem-se à análise e os restantes às decisões do professor, sendo que o primeiro diz respeito ao conhecimento declarativo da matéria e os restantes ao conhecimento processual.

Módulo 1 - Análise da Modalidade Desportiva

O módulo 1 diz respeito à análise da modalidade a lecionar, concretamente ao basquetebol.

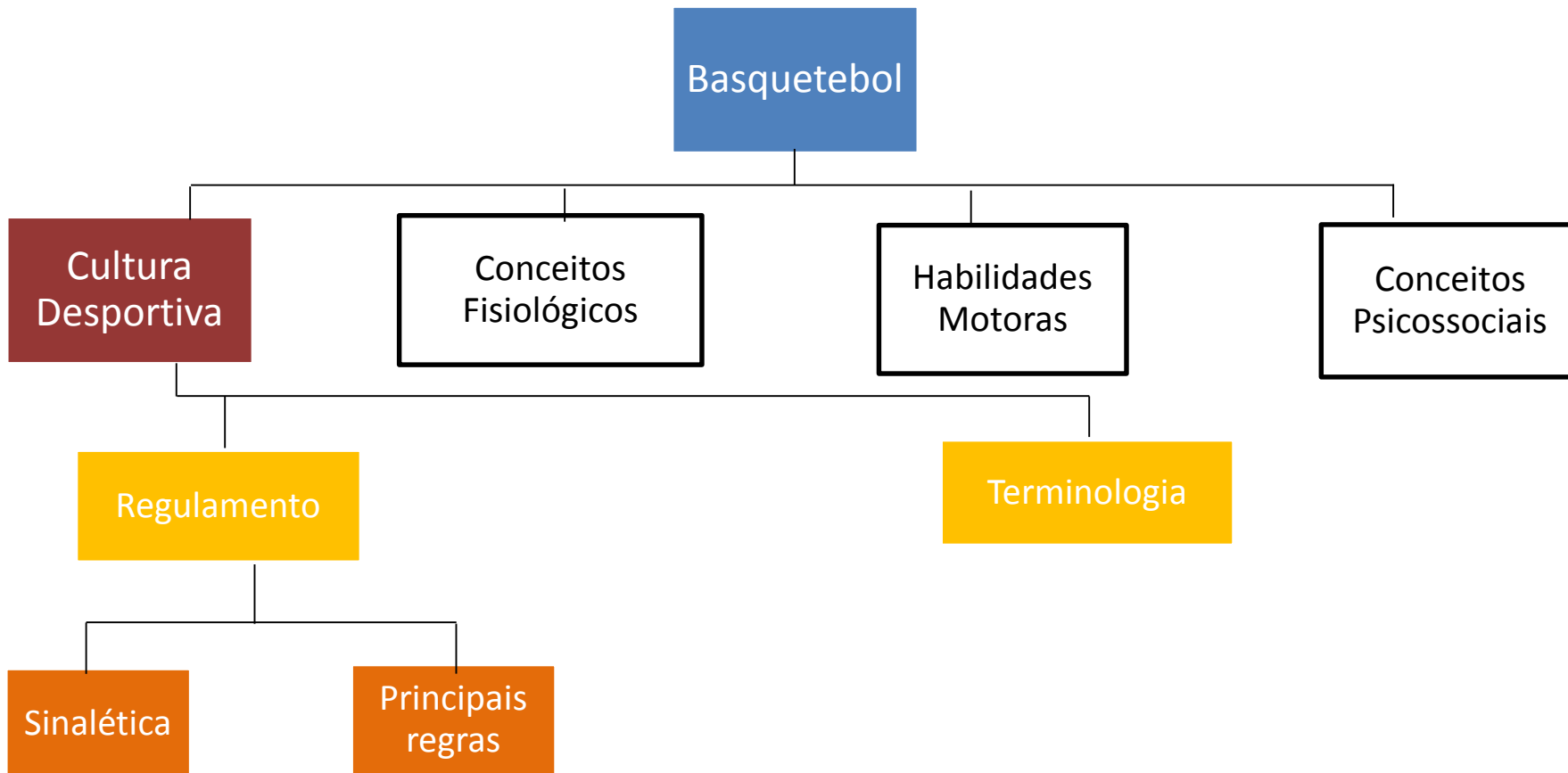
A construção deste módulo requer a seleção de categorias interdisciplinares e a identificação das competências, estratégias e conceitos que deverão ser incluídos em cada uma. Essas informações são então dispostas numa estrutura hierárquica, em que cada elemento dessa estrutura deverá ser examinado.

Para a elaboração da Estrutura do Conhecimento são consideradas então quatro categorias: Cultura Desportiva; Fisiologia do Treino e Condição Física; Habilidades Motoras; e Conceitos Psicossociais, como nos mostra o seguinte esquema:

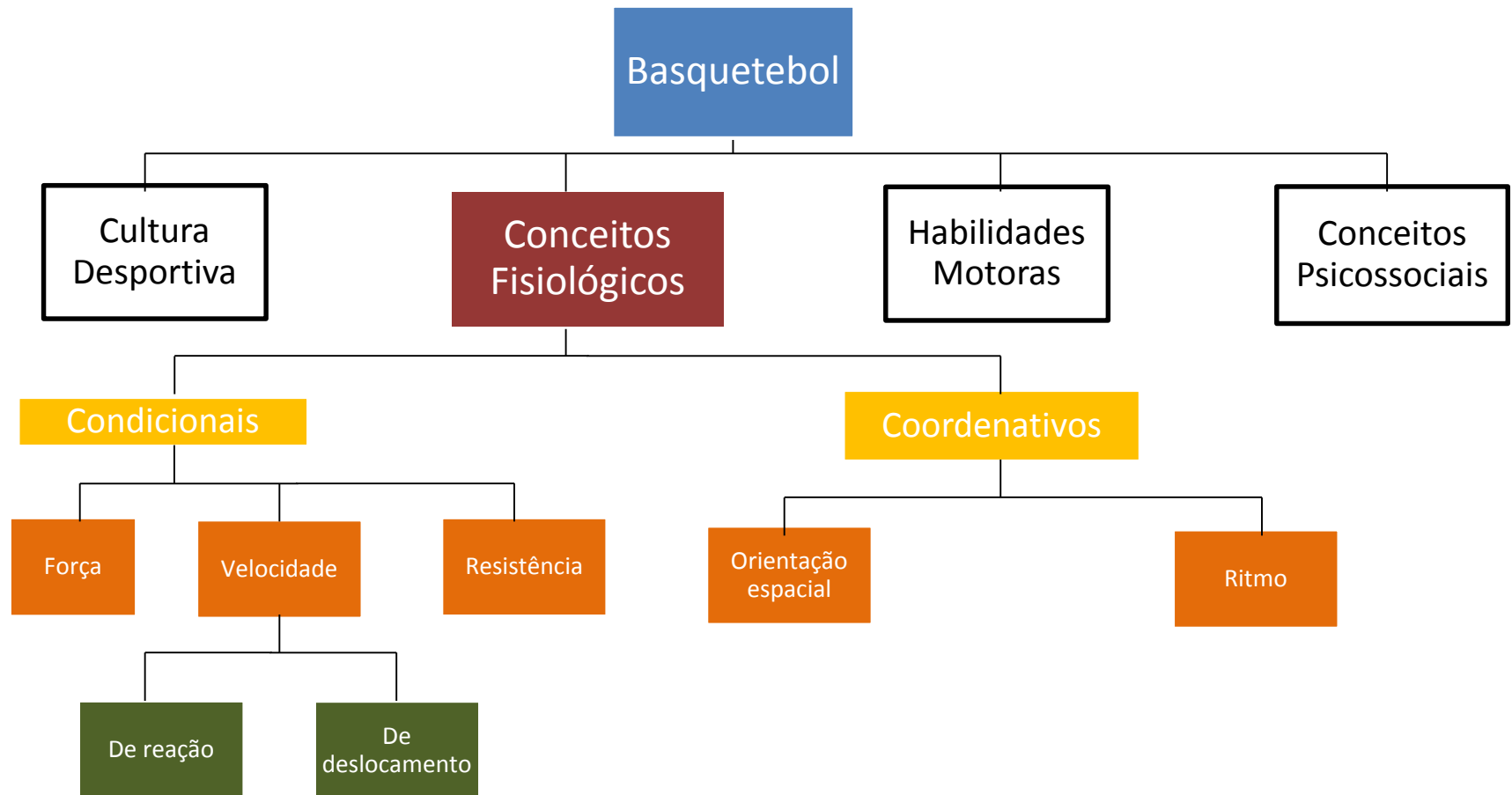


Quadro nº 1- Estrutura hierárquica do Basquetebol

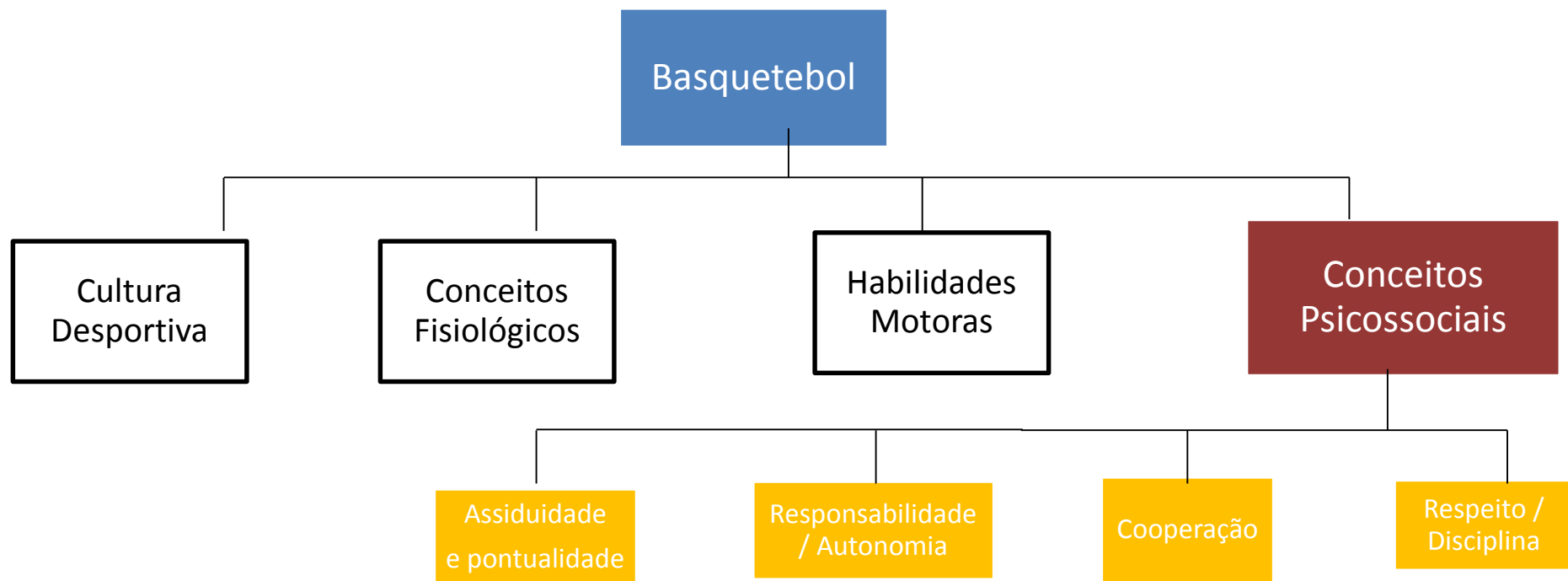
De seguida iremos analisar as quatro categorias, bem como todos os elementos que as compõem, começando pela cultura desportiva.



Quadro nº 2 Categoria da Cultura Desportiva



Quadro nº 3 Categoria dos Conceitos Fisiologicos



Quadro nº 4 Categoria dos Conceitos Psicossociais

Basquetebol



Técnica

Tática

Quadro nº5
Categoria das
Capacidades
Motoras

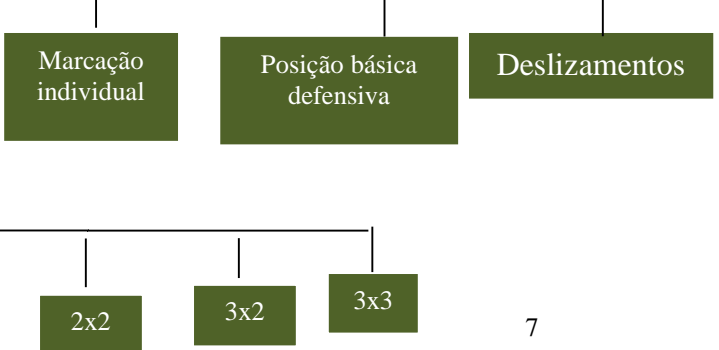
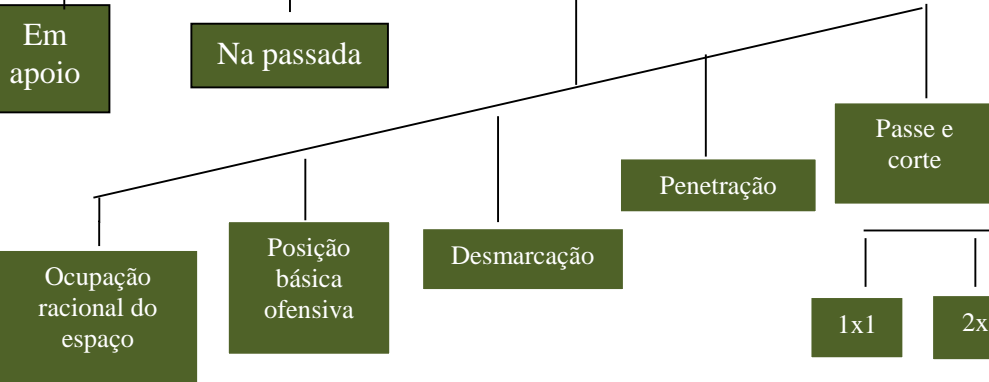
Drible

Lançamento

Ofensiva

Formas jogadas

Defensiva



Módulo 2 - Análise do Envolvimento

O módulo 2 abraça questões sobre compreensão e gestão do ambiente de aprendizagem.

Na construção deste módulo as primeiras preocupações que surgem relacionam-se com a gestão do equipamento, as suas condições e consequentemente com a segurança. Para além destes aspetos, neste módulo incluem-se também questões relacionadas com:

- ✓ Gestão do espaço;
- ✓ Número de alunos(as) a trabalhar com conforto;
- ✓ Condições necessárias, de forma a manter densidade motora e aprendizagem elevadas;
- ✓ Segurança do espaço;
- ✓ Segurança do material;
- ✓ Condições do material para as diferentes tarefas;
- ✓ Rotinas;
- ✓ Etc..

Desta forma, o estudo das condições de aprendizagem é indispensável, pois ajuda a determinar estratégias pessoais de ensino, ajuda a conhecer detalhes do ambiente físico e encoraja os professores a pensarem no ginásio como o seu (próprio) espaço.

Recursos Espaciais

O Agrupamento de Escolas do Fundão disfruta de alguns espaços para a prática desportiva, nomeadamente um espaço interior - o Pavilhão Municipal do Fundão e quatro espaços exteriores.

Recursos Temporais

A carga horária semanal para a disciplina de Educação Física da respetiva turma é de dois blocos de 90 minutos. A unidade didática referente ao ensino do Basquetebol está inserida no plano anual de matérias a lecionar durante o primeiro período letivo, sendo-lhe destinada 16 aulas.

Recursos Materiais

Dispomos do seguinte material:

Descrição	Quantidade
Tabelas de Basquetebol Interiores	4
Bolas de Basquetebol	44
Mecos	40
Cones de sinalização	12
Coletes	16

Tabela nº 1 Material para o Basquetebol

Módulo 3 - Análise dos Alunos

Como já foi narrado anteriormente a turma em questão refere-se ao **10º CT 1** e é constituída por **24 alunos**.

A Avaliação Diagnóstica (AD) foi realizada na primeira aula, incidindo sobre aspetos gerais e básicos da modalidade, como o passe, o drible, o lançamento na passada e a posição defensiva base.

A avaliação diagnóstica realizada permitiu constatar que a turma se encontra numa etapa intermédia. Todos os alunos do sexo masculino apresentam características semelhantes, não havendo grandes disparidades, apenas nos alunos do sexo feminino se encontram algumas diferenças, onde encontramos algumas raparigas com elevado potencial neste desporto e outras que assumidamente têm bastantes dificuldades.

Abaixo encontra-se a grelha de avaliação diagnóstica aplicada à turma supracitada:

AVALIAÇÃO:		DIAGNÓSTICA							FORMATIVA							SUMATIVA							
Nº	Nome:	Passé / Recepção	drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimento	Nota:	Passé / Recepção	Drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimento	Nota:	Passé / Recepção	Drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimento	Nota:	
1	Afonso Brito	2	2	2	2	2		8,70															
2	Alexandre Freire	2	1	2	2	1		6,96															
3	André Salvado	2	2	1	2	1		6,96															
4	Camila Henriques	1	1	1	2	1		5,22															
5	Daniela Nunes																						
6	Duarte Martins	2	1	1	1	1		5,22															
7	Fátima Soares	2	2	2	2	1		7,83															
8	Henrique Ferreira	3	2	2	3	1		9,57															
9	Inês Silveira	2	2	2	2	1		7,83															
10	Jéssica Diamantino	2	2	2	1	1		6,96															
11	Jéssica Torres	2	2	2	1	1		6,96															
12	Joana Brás	2	2	2	3	1		8,70															
13	João Lindeza	2	2	1	2	1		6,96															
14	José Santos	2	2	2	3	1		8,70															
15	Leonardo Carvalho	2	2	1	1	1		6,09															
16	Luís Goulão	2	2	2	2	1		7,83															
17	Pedro Almeida	2	2	1	2	1		6,96															
18	Pedro Gonçalves	2	2	1	1	1		6,09															
19	Rafael Narciso	2	2	2	2	1		7,83															
20	Ricardo Manique	2	1	1	2	1		6,09															
21	Ricardo Gerales	2	2	2	2	1		7,83															
22	Ricardo Fonseca	2	2	2	3	1		8,70															
23	Rodrigo Amaral																						
24	Sofia Figueira	2	2	2	1	1		6,96															

Quadro nº 6 Avaliação diagnóstica

Módulo 4 - Extensão e sequência dos conteúdos

O presente módulo faz a transição da fase de análise para a fase das tomadas de decisão (Vickers, 1989). Tem como principal objetivo a definição dos conteúdos a serem abordados, qual a profundidade (extensão) que serão tratados, bem como a sequência pelos quais serão transmitidos. Assim, permite utilizar a Estrutura do Conhecimento simultaneamente como fonte para o conteúdo a trabalhar e como guia para a sequência da matéria.

O módulo 4 permite responder a questões como: *Em que passo, nível da estrutura inicio a instrução? Qual a ordem da informação a apresentar? Inicio a instrução pelas habilidades técnicas ou pela situação de jogo? Ou por uma outra categoria identificada? Justificação da decisão. Em cada aula introduzo matéria nova? Como e quando introduzir informação que implica baixos níveis de atividade física?*

Conteúdos				Objetivos	Sessões	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16
Habilidades Motoras	Técnica	Drible	Proteção	Realizar drible de proteção quando estiver perante um defensor; Desenvolver a noção de drible baixo e ao lado do corpo.		I/E			E		E		C
			Progressão	Realizar drible de progressão: <ul style="list-style-type: none"> Quando tem corredor livre para o cesto Para progredir para o ataque Desenvolver a noção de drible “alto” e à frente do corpo	I/E	E	E	E	E	E		C	
		Lançamento	Em apoio	Adotar a posição: <ul style="list-style-type: none"> MI à largura dos ombros; MI virados para a frente; MI do lado da mão dominante ligeiramente à frente; Cotovelo apontar para o chão; Extensão total do MI lançador; Flexão do pulso no momento final do lançamento. 		I/E			E	E	E		C
			Na passada	Adquirir a noção dos apoios; Após os dois apoios, elevar o joelho; Executar o lançamento no ponto mais alto; Direcionar a bola para a tabela.				I/E	E	E		E	C
	Tática	Ofensiva	Ocupação racional do espaço	O aluno deve de ocupar o espaço de forma racional, de acordo com a intenção tática coletiva.	I/E	E				E		E	C
			Posição básica ofensiva	Adquirir a posição base ofensiva (ou tripla-ameaça) em situação de jogo, quando estiver com a bola parada; Após enquadrar com o cesto, adotar a posição base: <ul style="list-style-type: none"> MI fletidos; MI à largura dos ombros; Tronco ligeiramente inclinado à frente. 				I/E	E	E	E	E	C

Condição Física		Desmarcação	Criar linhas de passe, através de mudanças de direção e velocidade.					I/E	E	E	C		
			Penetração	Atacar o cesto perante um corredor livre.	I/E	E			E		E	C	
			Passe e corte	Após passe, cortar em direção ao cesto; Mostrar a mão-alvo para facilitar a recepção do passe.	I/E	E			E		E	C	
		Formas jogadas	1x1	Aplicar os conhecimentos técnicos e táticos em situações de jogo reduzidas ou formas jogadas.									
			2x1		I/E	E			E		E/C		
			2x2						I/E				
			3x2			I/E	E	E	E	E			C
			3x3			I/E		E		E	E		C
		Defensiva	Marcação individual	Acompanhar sempre o oponente direto.			I/E	E	E			E	C
			Deslizamento	Assumir uma atitude defensiva acompanhando o seu oponente direto, através de uma posição baixa.			I/E				E		C
	Posição base		Adotar a posição: <ul style="list-style-type: none"> • De frente para o adversário; • Entre o adversário e o cesto; • MI fletidos; • MI à largura dos ombros; • Tronco ligeiramente inclinado à frente; • MS afastados. 			I/E		E	E	E		C	
		Coorden	Orientação espacial	Determinar a posição do corpo em relação ao espaço e orientá-lo em função dos objetivos		I/E		E				E	
			Ritmo	Adequar o movimento às características do espaço a percorrer.		I/E		E				E	
		Condicionais	Força	Aumentar os níveis de força dos principais grupos musculares: peitoral, deltoide, bíceps, tríceps, abdominais, quadríceps, isquiotibiais e gêmeos.		I/E		E				E	
			Resistência	Desenvolver a resistência em situações de jogo ou durante a parte inicial, aquando ativação geral.		I/E		E				E	
Velocidade			De reação	Reagir rapidamente e com eficácia a um sinal ou estímulo iniciando ações com a máxima velocidade e num menor tempo possível.					I/E	E			

Conceitos Psicossociais	Cultura Desportiva	De deslocamento	Deslocar-se rapidamente em situações jogadas.					I/E	E		E	
		Regulamento	Regras	Saber aplicar durante os exercícios, situações de jogo e teste escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Passos; • Dribles; • Espaço do jogo; • Faltas pessoais; • Regras do 3x3 a meio-campo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ir ao meio-campo sempre que há cesto; ○ Todos os cestos valem 2 pontos. 			I/E	E	E	E	E	C
			Sinalética	Saber aplicar durante os exercícios, situações de jogo e teste escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Passos; • Dribles; • Faltas pessoais. 							I/E	
	Terminologia	Reconhecer durante os exercícios, situações de jogo e teste escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Linha cesto-cesto; • Linha dos três pontos; • Cesto; • Tabela e aro. 	I/E	E	E		E	E				
	Assiduidade / Pontualidade	Ser assíduo e pontual.										
	Cooperação	Ajudar os colegas.	I/E	E	E	E	E	E	E			
	Responsabilidade / Autonomia	Realizar algumas situações de aprendizagem autonomamente, de forma responsável.	I/E	E			E	E				
	Respeito / Disciplina	Manter uma postura correta ao longo da aula, respeitando as decisões de colegas e professor.										

Quadro nº 7 Extensão e sequência de Conteudos

Justificação da Unidade Didática

Após a análise da avaliação diagnóstica feita aos alunos, que os colocou na forma básica de jogo 2, chega a altura de traçar alguns objetivos. Assim, pretendo que nas aulas esteja presente:

- ✓ Características de certos modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão, o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão e o Modelo Desenvolvimental;
- ✓ A aprendizagem centrada em cada estudante;
- ✓ Situações de aprendizagem que forneçam resposta aos objetivos gerais de cada aula;
- ✓ O ensino dos princípios e dos conteúdos técnicos e táticos do jogo;
- ✓ O ensino de algumas regras do jogo;
- ✓ Entre outros aspetos menos relevantes.

A Unidade Temática (UT) acima apresentada sofreu modificações, manifestando-se atípica e invulgar por vários motivos (ver anexo - justificação da elevada extensão da Unidade Didática).

Apesar deste facto, considere que:

- ✓ A ocupação racional do espaço merece especial atenção, uma vez que é transversal a várias modalidades;
- ✓ Na maior parte das aulas, irá haver maior ênfase aos conteúdos táticos, de onde resultará um maior enfoque ao ensino dos princípios de jogo;
- ✓ O ensino dos diferentes tipos de drible e de lançamento será realizado de forma mais analítica, no entanto sempre como tarefas baseadas no jogo.

As aulas irão basear-se na situação de jogo 3x3, no qual serão inseridos os conteúdos a abordar. Ao longo das aulas irei introduzir formas de jogo mais simples que permitam resolver problemas específicos relacionados com a organização tática defensiva e ofensiva.

Os primeiros conteúdos técnicos a abordar nas aulas serão o lançamento em apoio e o drible de progressão, sendo estes os conteúdos fundamentais dos quais pretendo partir para uma evolução sólida na modalidade. Estes conteúdos, apesar de já terem sido abordados em anos anteriores, serão alvo de uma exercitação cuidada, uma vez que os alunos mostraram não os dominar completamente. A predominância de habilidades ofensivas nestas primeiras aulas deve-se ao facto de os alunos terem mostrado em jogo algumas lacunas, fundamentalmente técnicas. No entanto, pelo facto dos alunos também terem evidenciado uma boa compreensão do jogo, alguns conteúdos mais avançados, como o passe e corte, a penetração e a rotação do pé-eixo (subentendida na posição básica ofensiva) serão conteúdos que serão bastante desenvolvidos.

Os conteúdos defensivos não serão muito focados pelo facto dos alunos não apresentarem grandes dificuldades nos mesmos.

A avaliação será feita ao longo da UT, através da observação e registo da prestação dos alunos em situação de jogo, de forma a considerar a cultura desportiva. Também para avaliar esta categoria, realizar-se-á um teste escrito, no último dia de aulas do presente período.

A avaliação sumativa será feita na última sessão através de um torneio em situação de jogo 3x3, abordada nas sessões anteriores. Nessa avaliação, é necessário ter em conta todos os elementos técnicos e táticos abordados durante as aulas.

No basquetebol o esforço durante o jogo é intermitente, utilizando um padrão de locomoção diversificado (corrida frontal, à retaguarda, lateral, saltos), pelo que não fará sentido trabalhar capacidades condicionais e coordenativas de forma isolada, uma vez que, durante o jogo todas são necessárias para responder de forma eficiente e eficaz ao que o jogo nos solicita num determinado momento. Assim, para exercitar as diferentes capacidades físicas, irei recorrer a estações ou circuitos, em que também estejam presentes elementos técnicos da modalidade.

Também os conceitos psicossociais deverão ser focados e avaliados ao longo das aulas de forma implícita no caso da assiduidade/pontualidade e respeito/disciplina, e de forma explícita no caso da responsabilidade/autonomia e cooperação. Por exemplo, na técnica de lançamento no fio, a cooperação estará bastante presente, uma vez que os alunos devem ajudar o seu par a realizar um lançamento correto.

Módulo 5 - Definição dos objetivos

Este módulo refere-se ao definir e escrever objetivos - constituem-se como declarações sobre os desejos e intenções que o professor espera que os seus alunos alcancem num determinado período; portanto, revelam intenção e pedagogia. Os objetivos permitem ao professor saber o que pode ensinar, para que os seus alunos consigam entender o que se está a lecionar. Além disso, podem revelar até que ponto o professor poderá ser capaz de alcançar mudanças nos seus alunos. Escrever objetivos é uma capacidade de instrução avançada e só é possível depois da fase de análise e da tomada de decisões quanto à dimensão e sequência da matéria.

No entanto, o definir e escrever objetivos implica também um sistema de avaliação para todos os alunos. Para isto, são necessárias três componentes:

1. O professor deve estar disposto a definir metas e a mantê-las, ainda que este fique surpreso ou coloque alguma oposição;
2. O professor deve estar disposto a comunicar diariamente aos alunos os objetivos definidos e como é que os estes os podem alcançar/cumprir;
3. O professor deve ter paciência e confiança de que os alunos conseguem e vão alcançar as complexas capacidades físicas, estratégias e conceitos que o professor definiu como objetivos.

Por outras palavras, os objetivos assumem dois grandes fins no processo ensino-aprendizagem: permitem ao professor a definição de uma linha de atuação, através da definição de que metas os alunos devem atingir e, complementarmente, servem também de

referência aos alunos, no sentido de “balizar” a sua *performance* tendo como referencial os objetivos determinados.

As metas consideradas neste documento incorporam objetivos gerais e objetivos específicos, sendo que os últimos abarcam três grandes domínios:

- ✓ Domínio Cognitivo (inclui a categoria Cultura Desportiva);
- ✓ Domínio Psicomotor (inclui as categorias Habilidades Motoras e Conceitos Fisiológicos);
- ✓ Domínio Socio-afetivo (inclui a categoria Conceitos Psicossociais).

Objetivos Gerais

Os alunos devem:

- ✓ **Compreender** o objetivo do jogo;
- ✓ Alternar **ritmos** e **velocidades**;
- ✓ Tratar com igual **cordialidade** e **respeito** os colegas de equipa e os adversários.
- ✓ Dar respostas aos **princípios de jogo**, através das principais ações técnico - táticas;
- ✓ Realizar de forma contextualizada **habilidades motoras** básicas do basquetebol;
- ✓ Melhorar a assiduidade, a cooperação, a responsabilidade e a disciplina.

Objetivos Específicos

Domínio Cognitivo

Os alunos devem:

- ✓ Conhecer e utilizar a terminologia específica do Basquetebol e da Educação Física;
- ✓ Identificar os elementos técnicos abordados;
- ✓ Conhecer e aplicar em situação de jogo os conhecimentos relativos à regulamentação básica da modalidade,
- ✓ Conhecer os sinais de arbitragem abordados;
- ✓ Compreender a dinâmica e o objetivo do jogo;
- ✓ Demonstrar conhecimento sobre o modo de utilizar o material, quais os cuidados a ter;
- ✓ Adquirir rotinas na arrumação do material utilizado.

Domínio Psicomotor

O Domínio Psicomotor subdivide-se em Habilidades Motoras e Conceitos Fisiológicos.

Conceitos Fisiológicos

Os alunos devem:

- ✓ Na resistência
 - Desenvolver a resistência em situações de jogo ou durante a parte inicial, aquando da ativação geral.
- ✓ Na força

- Aumentar os níveis de força dos principais grupos musculares: peitoral, deltoide, bicípites, tricípites, abdominais, quadricípites, isquiotibiais e gêmeos;
- ✓ Na velocidade
 - Reagir rapidamente com eficácia a um sinal ou estímulo, iniciando ações com a máxima velocidade e no menor tempo possível;
 - Deslocar-se rapidamente.
- ✓ No ritmo
 - Adequar o movimento às características do espaço a percorrer;
- ✓ Na orientação espacial:
 - Determinar a posição do corpo em relação ao espaço e orientá-lo em função dos objetivos.

Habilidades Motoras

Os alunos devem:

- Realizar **drible de proteção** quando estiver perante um defensor;
- Desenvolver a noção de drible baixo e ao lado do corpo;
- Realizar **drible de progressão**:
 - Quando tem corredor livre para o cesto;
 - Para progredir para o ataque;
- Desenvolver a noção de drible “alto” e à frente do corpo;
- Adotar a posição de **lançamento em apoio**:
 - MI à largura dos ombros;
 - MI virados para a frente;
 - MI do lado da mão dominante ligeiramente à frente;
 - Cotovelo apontar para o chão;
 - Extensão total do MI lançador;
 - Flexão do pulso no momento final do lançamento;
- No **lançamento na passada**:
 - Adquirir a noção dos apoios;
 - Após os dois apoios, elevar o joelho;
 - Executar o lançamento no ponto mais alto;
 - Direcionar a bola para a tabela;
- **Ocupar o espaço de forma racional**, de acordo com a intenção tática coletiva;
- Adquirir a **posição base ofensiva** (ou tripla-ameaça) em situação de jogo, quando estiver com a bola parada;
- Após **enquadrar com o cesto**, adotar a posição base:
 - MI fletidos;
 - MI à largura dos ombros;
- **Criar linhas de passe**, através de mudanças de direção e velocidade;

- **Atacar o cesto** perante um corredor livre;
- Após passe, **cortar em direção ao cesto**;
- No corte para o cesto, **mostrar a mão-alvo** para facilitar a receção do passe;
- Aplicar os conhecimentos técnicos e táticos em **situações de jogo reduzidas ou formas jogadas**;
- Acompanhar sempre o **oponente direto**;
- Assumir uma atitude defensiva acompanhando o seu oponente direto, através de uma posição baixa;
- **Defensivamente**, adotar a posição:
 - De frente para o adversário;
 - Entre o adversário e o cesto;
 - MI fletidos;
 - MI à largura dos ombros;
 - Tronco ligeiramente inclinado à frente;
 - MS afastados.

Domínio Sócio-afetivo

Cada aluno deve:

- ✓ Ser assíduo e pontual;
- ✓ Ajudar os colegas;
- ✓ Realizar algumas situações de aprendizagem autonomamente e de forma responsável;
- ✓ Manter uma postura correta ao longo da aula, respeitando as decisões de colegas e professor.

Módulo 6 - Configuração da Avaliação

A avaliação é um processo que incide sobre os objetivos definidos, através de uma análise cuidada do que os alunos atingiram face ao planeado. Desta forma, revela-se um processo complexo e uma ferramenta essencial para a gestão do processo ensino - aprendizagem. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é representado pelo domínio do conjunto das capacidades e competências, que se encontram especificadas nos objetivos. O processo avaliativo também permite uma melhoria no desempenho do professor através de uma noção de adequação da matéria e dos processos utilizados para o ensino das mesmas.

A avaliação deverá ser assumida como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2000).

Na procura de avaliar a progressão efetiva dos alunos, bem como de todos os processos no que diz respeito à aprendizagem, é vital que o processo avaliativo seja contínuo e coerente.

Avaliação Inicial

A avaliação inicial destina-se a recolher informação sobre o desempenho inicial dos alunos, para a partir de uma posterior análise da mesma, elaborar e adequar o planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo primordial desta avaliação é recolher elementos que permitam identificar o nível dos alunos (conhecimentos e dificuldades), adequando assim a sequência e a extensão dos conteúdos de ensino, ao desempenho da turma.

Na tentativa de facilitar a avaliação inicial dos alunos, foi elaborada uma ficha de registo que permitiu identificar e classificar os alunos por níveis de execução nos seguintes conteúdos: relação com a bola, o nível das ações táticas ofensivas com bola e sem bola, bem como das ações táticas defensivas. Nesta aula foi realizada uma observação dos alunos em exercícios critério, bem como em situação de jogo 3x3.

Assim, a avaliação inicial centrou-se em quatro parâmetros e a grelha apresenta-se no Módulo 3 deste MEC.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa é parte integrante do processo ensino e aprendizagem sendo-lhe conferido um papel imprescindível pelo seu carácter regulador.

Esta vai ser realizada durante todas as aulas, de forma a recolher informações sobre a execução motora dos alunos nas situações de aprendizagem propostas e permite averiguar o progresso da aprendizagem, revelar as dificuldades sentidas pelos alunos, adaptar as atividades, remediar e promover um ajustamento corretivo, tornando-se desta forma num instrumento fundamental para que o professor, mas também para o próprio aluno, obtenham *feedbacks* acerca da sua evolução.

Assim, este tipo de avaliação fornece informações de natureza qualitativa dos alunos de forma sistemática e contínua.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, a ter lugar nas últimas duas sessões da Unidade Didática, tem como principal objetivo o balanço final da aprendizagem dos alunos, ao determinar o grau de consecução dos objetivos a que se deu ênfase no processo de ensino-aprendizagem, em relação a todos os domínios para os quais se estabeleceram objetivos, permitindo verificar se estes foram ou não alcançados.

Deste modo, a avaliação final centrar-se-á nos seguintes parâmetros:

<u>Conteúdo - Lançamento</u>	
Nível 1	Não executa.
Nível 2	Executa um lançamento errado tecnicamente e em momentos não apropriados.
Nível 3	Realiza o lançamento, na passada ou em apoio, tecnicamente correto mas nem sempre na melhor altura.

Nível 4	Realiza bem o lançamento, na passada ou em apoio, técnica e taticamente, com fluência dos movimentos.
---------	---

Quadro nº 8 Avaliação do Lançamento

<u>Conteúdo - Drible</u>	
Nível 1	Não executa.
Nível 2	Executa drible errado tecnicamente (por exemplo: olha para o chão) e em momentos não apropriados.
Nível 3	Realiza o drible, de progressão ou de proteção, tecnicamente correto mas nem sempre na melhor altura.
Nível 4	Realiza bem o drible, de progressão ou de proteção, técnica e taticamente, com fluência dos movimentos.

Quadro nº 9 Avaliação do Drible

<u>Conteúdo -Penetração</u>	
Nível 1	Não ataca o cesto (mantém-se estático).
Nível 2	Penetra para o cesto em zonas pouco favoráveis (por exemplo: na presença de um defensor).
Nível 3	Penetra para o cesto, finalizando.
Nível 4	Penetra para o cesto, finaliza com lançamento em apoio ou na passada.

Quadro nº 10 Avaliação da Penetração para o cesto

<u>Conteúdo - Passe e Corte</u>	
Nível 1	Não executa.
Nível 2	Não percebe a movimentação, limitando-se a passar a bola e não se deslocar.
Nível 3	Passa a bola e corta em direção ao cesto.
Nível 4	Após passe, corta para o cesto levantando a mão alvo para abrir nova linha de passe, repondo o equilíbrio ofensivo, se não recebe a bola durante o seu movimento.

Quadro nº 11 Avaliação do Passe e Corte

<u>Conteúdo - Posição Básica Ofensiva</u>	
Nível 1	Não executa.
Nível 2	Ao receber a bola entra imediatamente e irrefletidamente em drible.
Nível 3	Recebe a bola, para e enquadra-se com o cesto.
Nível 4	Recebe a bola, para e enquadra-se com o cesto, e realiza, em seguida, a ação mais apropriada para dar sequência à jogada.

Quadro nº 12 Avaliação da Posição básica defensiva

<u>Conteúdo - Marcação Individual</u>	
Nível 1	Não executa.
Nível 2	Não reconhece o seu oponente direto, focando-se apenas na bola.
Nível 3	Adota a PBD entre o oponente direto este e o cesto.
Nível 4	Anula linhas de passe e de finalização

Quadro nº13 Avaliação da Marcação individual

Assim, a avaliação sumativa centrou-se em seis parâmetros, sendo que a grelha consistiu no seguinte:

AVALIAÇÃO:		DIAGNÓSTICA							FORMATIVA							SUMATIVA							
Nº	Nome:	Passé Receção	drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimentos	Nota:	Passé Receção	Drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimentos	Nota:	Passé Receção	Drible	lançamento na passada	Ações Ofensivas	Ações Defensivas	Conhecimentos	Nota:	
1	Afonso Brito	2	2	2	2	2		43	3	3	3	3	2		61	4	3	4	4	2	2	83	16,52
2	Alexandre Freire	2	1	2	2	1		35	3	2	3	2	2		52	3	2	3	2	2	4	70	13,91
3	André Salvado	2	2	1	2	1		35	3	2	2	2	2		48	3	2	2	3	2	1	57	11,30
4	Camila Henriques	1	1	1	2	1		26	2	2	1	1	1		30	2	2	1	2	1	2	43	8,70
5	Daniela Nunes								2	1	1	1	1		26	2	2	1	1	1	3	43	8,70
6	Duarte Martins	2	1	1	1	1		26	3	2	2	1	1		39	3	2	2	2	1	2	52	10,43
7	Fátima Soares	2	2	2	2	1		39	3	2	2	1	1		39	3	2	2	2	1	4	61	12,17
8	Henrique Ferreira	3	2	2	3	1		48	4	3	3	3	2		65	4	4	3	4	2	3	87	17,39
9	Inês Silveira	2	2	2	2	1		39	3	3	3	2	2		57	4	3	3	3	2	3	78	15,65
10	Jéssica Diamantino	2	2	2	1	1		35	3	2	2	2	1		43	3	2	2	2	1	4	61	12,17
11	Jéssica Torres	2	2	2	1	1		35	3	2	2	2	1		43	3	2	3	2	1	2	57	11,30
12	Joana Brás	2	2	2	3	1		43	3	3	3	2	2		57	4	3	3	3	2	3	78	15,65
13	João Lindeza	2	2	1	2	1		35	3	3	3	2	1		52	3	3	4	3	1	3	74	14,78
14	José Santos	2	2	2	3	1		43	4	3	3	3	2		65	4	4	4	4	2	2	87	17,39
15	Leonardo Carvalho	2	2	1	1	1		30	3	2	2	1	1		39	3	2	2	2	1	2	52	10,43
16	Luís Goulão	2	2	2	2	1		39	4	3	2	3	2		61	4	3	3	3	2	3	78	15,65
17	Pedro Almeida	2	2	1	2	1		35	3	3	2	3	2		57	4	3	3	3	2	2	74	14,78
18	Pedro Gonçalves	2	2	1	1	1		30	3	2	2	1	1		39	3	2	2	2	1	2	52	10,43
19	Rafael Narciso	2	2	2	2	1		39	3	3	3	1	2		52	4	3	3	2	1	2	65	13,04
20	Ricardo Manique	2	1	1	2	1		30	4	3	2	2	1		52	4	3	3	2	1	2	65	13,04
21	Ricardo Geraldes	2	2	2	2	1		39	3	3	3	3	1		57	4	3	3	3	2	2	74	14,78
22	Ricardo Fonseca	2	2	2	3	1		43	4	3	4	3	2		70	4	4	4	3	2	2	83	16,52
23	Rodrigo Amaral								3	2	2	2	2		48	3	2	3	3	2	2	65	13,04
24	Sofia Figueira	2	2	2	1	1		35	3	2	2	1	1		39	3	2	2	2	1	3	57	11,30


Quadro nº12 Avaliação sumativa

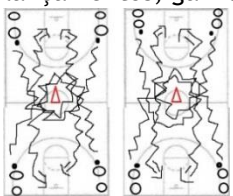
Módulo 7 - Progressões de ensino/situações de aprendizagem

Segundo Vickers, J. (1990, p. 140) é através de um desenho cuidadoso das atividades de aprendizagem que conseguimos a atenção dos nossos alunos, fazendo com que se sintam absorvidos na aula ou na atividade. Esta afirmação serve de referência para a elaboração deste módulo, onde se pretende que os conteúdos a abordar sejam desenvolvidos de forma a serem apreendidos pelos alunos.

Neste sentido, foram construídas várias progressões de ensino, sendo que em todas elas, a preocupação passa por criar exercícios que levem os alunos a melhorar o seu nível de execução, com o intuito de melhorar a sua *performance*.

Tipo de Tarefa	Conteúdos Técnicos				
	Posição básica ofensiva	Lançamento em apoio	Lançamento na passada	Drible de progressão	Drible de proteção
Informação	<p>1. Os alunos encontram-se na linha final do campo de basquetebol, afastados uns dos outros. Através das indicações do professor, realizam posição básica ofensiva.</p>	<p>1. Os alunos encontram-se na linha final do campo de basquetebol, afastados uns dos outros. Através das indicações do professor, realizam lançamento no lugar.</p>	<p>1. Os alunos encontram-se na linha final do campo de basquetebol, afastados uns dos outros. Através das indicações do professor, deslocam-se até à outra linha final realizando os apoios do lançamento na passada (D-E e E-D).</p>	<p>1. Os alunos encontram-se na linha final do campo de basquetebol, afastados uns dos outros. Através das indicações do professor, deslocam-se até à outra linha final realizando drible de progressão.</p>	<p>1. Os alunos encontram-se na linha final do campo de basquetebol, afastados uns dos outros. Através das indicações do professor, deslocam-se até à outra linha final realizando dois dribles de progressão e dois dribles de proteção, alternadamente.</p>
Exercitação	<p>2. Alunos a driblar aleatoriamente pelo campo, ao apito do professor realizam: posição básica ofensiva.</p>	<p>2. Técnica de lançamento no fio Os alunos formam grupos de 2 com uma bola. Um em frente ao outro realizam lançamento por cima do fio. O aluno sem bola deve tentar corrigir/ajudar o aluno com bola. Após 5 lançamentos com cada mão, invertem os papéis.</p>	<p>2. Alunos realizam em todas as tabelas (em forma de circuito), sem bola, os apoios do lançamento na passada. Variante: o mesmo com bola.</p>	<p>2. Caçadinhas em drible Alunos espalhados pelo campo com bola. 2 ou 3 a apanhar e os outros a fugir. Quando são apanhados, “congelam” e realizam uma variante.</p>	<p>2. Todos os alunos espalhados pelo campo a driblar, ao sinal do professor devem realizar drible de proteção.</p>

		<p>3. 5 lançamentos sem tocar no aro Existem 5 “spots” de lançamento. Os alunos só podem passar de um spot para o outro depois de converterem lançamento sem tocar no aro.</p>	<p>3. Competição de lançamento Os alunos formam 2 ou 4 equipas. Cada equipa forma duas colunas na linha final de cada meio-campo. No centro de cada campo encontra-se um cone. Cada coluna possui uma bola. Ao sinal do professor, os alunos devem contornar o cone e lançar (na passada) no seu meio-campo. A primeira equipa a converter 5 lançamentos, ganha.</p>	<p>3. Circuito em drible</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1- Mudanças de direção; 2- Lançamento; 3- Saltos a pé juntos; 4- Drible de progressão; 5- Lançamento; 6- Drible por cima do banco suco; 7- Mudança de direção; 8- Drible lateral; 9- Mudanças de direção. 	
				<p>4. Confusão propositada Todos os alunos espalhados pelo campo a driblar, ao sinal do professor devem pousar a bola no chão e apanhar a bola de outro colega.</p>	
Aplicação	<p>3. Aos pares, um aluno com bola e outro sem bola. O aluno com bola enquadra-se com o cesto e realiza a posição básica ofensiva, o aluno sem bola deve</p>	<p>4. Competição de lançamento Os alunos formam 2 ou 4 equipas. Cada equipa forma duas colunas na linha final de cada meio-campo. No centro de cada campo encontra-se um cone. Cada coluna possui uma bola. Ao sinal do professor, os alunos devem contornar o cone e lançar (em</p>	<p>4. Em situação de jogo 2x2, os alunos aplicam o conteúdo abordado.</p>	<p>5. Competição de lançamento Os alunos formam 2 ou 4 equipas. Cada equipa forma duas colunas na linha final de cada meio-campo. No centro de cada campo encontra-se um cone. Cada coluna possui uma bola. Ao sinal do professor, através de drible de progressão, os alunos devem contornar o cone e lançar no</p>	<p>3. Aos pares, um aluno com bola e outro sem bola. O aluno com bola enquadra-se com o cesto e realiza drible de proteção, o aluno sem bola deve tentar roubar a bola. Nota: proibido virar costas ao cesto.</p>

	tentar roubar a bola.	apoio) no seu meio-campo. A primeira equipa a converter 5 lançamentos, ganha.		seu meio-campo. A primeira equipa a converter 5 lançamentos, ganha.	
					
Extensão	4. Em situação de jogo 2x2, os alunos aplicam o conteúdo abordado.	5. Em situação de jogo 2x2, os alunos aplicam o conteúdo abordado.		6. Em situação de jogo ou através de formas jogadas, os alunos aplicam o conteúdo abordado.	4. Em situação de jogo 2x2, os alunos aplicam o conteúdo abordado.

Quadro nº 13

		Conteúdos Táticos		
Tipo de Tarefa		Penetração	Passe e corte	Posição básica defensiva e deslizamentos defensivos
1	Informação	Situação de 2x0 com um sinalizador a simular um defensor. Um aluno encontra-se na posição de base com bola e o outro na posição de extremo sem bola. O base passa a bola ao extremo e o mesmo penetra para o cesto, finalizando com lançamento na passada ou em apoio.	Situação de 2x0 com um sinalizador a simular um defensor. Um aluno encontra-se na posição de base com bola e o outro na posição de extremo sem bola. O base passa a bola ao extremo, cortando para o cesto, e o mesmo passa a bola ao base. O último deve finalizar com lançamento na passada ou em apoio.	Todos os alunos espalhados pelo campo sem bola, de frente para o professor, realizam com o mesmo: posição básica defensiva e deslizamentos defensivos.

2	Exercitação	<p>Competição de lançamento</p> <p>Os alunos formam 2 ou 4 equipas. Cada equipa forma duas colunas na linha final de cada meio-campo. No centro de cada campo encontra-se um cone. Cada coluna possui uma bola. Ao sinal do professor, através de drible de progressão, os alunos devem contornar o cone, penetrar para o cesto e lançar no seu meio-campo. A primeira equipa a converter 5 lançamentos, ganha.</p>	<p>Quadrado</p> <p>Os alunos formam grupos de 3 e encontram-se num espaço em forma de quadrado. Cada aluno encontra-se num vértice do quadrado, havendo portanto um vértice sem ninguém. O aluno que se encontra no meio com bola e os outros dois sem bola. O aluno com bola deve passar a um dos outros dois alunos e cortar para o vértice, diagonalmente oposto. O aluno que não recebeu a bola deve repor a posição, sendo que os vértices à direita e à esquerda do portador da bola devem estar sempre ocupados por um aluno.</p>	<p>Alunos a correr aleatoriamente pelo campo, ao apito do professor realizam: posição básica defensiva.</p>
3	Aplicação	<p>Através de uma situação de superioridade numérica (por exemplo 2x1), os alunos realizam o conteúdo abordado.</p>	<p>Através de uma situação de superioridade numérica (por exemplo 2x1), os alunos realizam o conteúdo abordado.</p>	<p>Aos pares, um aluno com bola e outro sem bola. O aluno com bola enquadra-se com o cesto e realiza a posição básica ofensiva, o aluno sem bola deve tentar roubar a bola, adoptando a posição básica defensiva.</p>
4	Extensão	<p>Em situação de jogo 2x2 ou 3x3, os alunos aplicam o conteúdo abordado.</p>	<p>Em situação de jogo 2x2 ou 3x3, os alunos aplicam o conteúdo abordado.</p>	<p>Em situação de jogo 2x2, os alunos aplicam o conteúdo abordado.</p>

Quadro n.º 14 Progressões de ensino

Anexo - Justificação da elevada extensão da Unidade Didática

A mudança deve-se realizar em todos os níveis curriculares de transformação do conteúdo, da sala de aula aos programas, de modo que sejam planejadas situações de ensino em que estejam integrados, permanentemente, conteúdo, pedagogia e contexto.

(Ramos, 2008)

A principal característica desta Unidade Didática (UD) de basquetebol passa pela sua elevada extensão: UD composta por 16 aulas. Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll et al. (2000) e Zabala (1998), entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Coloca-se então a questão: estarão os alunos a aprender/assimilar todos os conteúdos que lhes são transmitidos nas aulas de Educação Física?

Um estudo realizado em Educação Física e Cultura da UGF/RJ, com o título “As aulas de Educação Física Escolar sob a ótica de seus atores”, investigou como os alunos concebem a EF como disciplina curricular. Através dos resultados, podemos verificar que grande parte dos alunos afirmam que:

- ✓ A EF não possui relevância para manter-se no âmbito escolar;
- ✓ A EF ministra conteúdos repetitivos e sem aplicabilidade no quotidiano;
- ✓ A EF não motiva para a prática permanente.¹

Relacionados ainda com a temática, alguns trabalhos apontaram para:

A percepção de aspetos negativos das aulas de Educação Física, tidas como desestimulantes, cansativas, repetitivas, desinteressantes e desorganizadas, mais acentuados em correspondência com o avanço no nível de escolarização (Betti, 1995; Brito, 1990; Espit, 1990).¹

O registo de aspetos positivos e negativos das aulas de Educação Física de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, encontrando-se referências a aulas repetitivas, monótonas, sem atração, não interessantes e desnecessárias (Aguilar, 1987; Kobal, 1995).¹

Vejamos ainda o seguinte caso:

Durante minha vida estudantil no ensino fundamental e médio, as aulas de Educação Física transcorriam a cada dia e a cada ano sem que nada de novo acontecesse. Os conteúdos (...) se tornavam ainda mais repetitivos durante a 5ª, a 6ª, a 7ª e a 8ª séries e então eu percebia que em nada eles (os conteúdos) se acresciam ou se delimitavam.

Já na graduação em Educação Física, durante os trabalhos de visitas às escolas e consequente observação das aulas, também me importunava a repetição de conteúdos que acontecia a cada ano letivo como foi apresentada nitidamente por professores e por alunos.²

¹ Educação Física Escolar (2002). Conselho federal de educação física.

¹Educação Física Escolar (2002). Conselho federal de educação física.

² Niterói (2003). *Dificuldades e Possibilidades da Educação Física Escolar no Atual Momento Histórico*. VII Encontro fluminense de educação física escolar: universidade federal fluminense. Departamento de Educação Física e Desportos.

Seabra et al. (2008) mostram que uma das razões para a diminuição dos níveis de atividade física dos adolescentes com o avanço da idade pode ser a elevada insatisfação e desinteresse que se registava diante da disciplina de educação física e aos conteúdos programáticos que são lecionados.

Tendo em consideração a opinião dos professores desta escola e os autores acima citados, parece-nos então que o ensino dos conteúdos em EF é considerado repetitivo, monótono, descontextualizado, pouco atrativo e pouco assimilado por parte dos alunos.

Façamos uma análise ao que nos mostra Grossman (1990) quando se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). A autora foi a primeira a sistematizar os componentes do PCK (Figura 15).

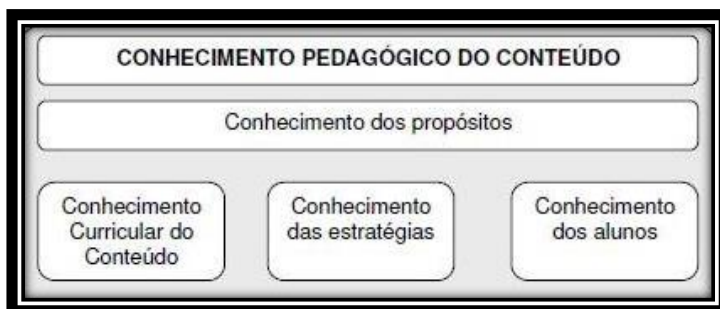


Figura 15. Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990, p. 17)

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento processual que permite ao professor fazer a adaptação do conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos. É a combinação do conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos num contexto específico e real de aula (Grossman, 1990; Shulman, 1987).

Aquilo que fizemos foi exatamente o exposto acima: adaptar o conhecimento declarativo ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos, combinando o conhecimento declarativo que possuímos com o entendimento pedagógico que os professores experientes possuem dos alunos dentro de um contexto específico e confrontado com a realidade que é uma aula.

3.2.3. Planeamento

O planeamento deve ser um método de reflexão que auxilie o docente nas estratégias que este deve utilizar de modo a alcançar os objetivos delineados, devendo conter uma ordem progressiva. Assim, devido aos demais contextos integrantes da escola, este deve explicar princípios, diretrizes e procedimentos da aula que assegurem a articulação dos mesmos. Para além disto, deve possuir flexibilidade no decorrer do ano letivo, pois podem sempre surgir imprevistos (Libanêo, 1994).

Neste sentido, foram realizados e definidos diversos programas seguidamente apresentados, sendo que alguns deles constam em anexo:

Planeamento a longo prazo:

- Calendário Escolar;
- Plano Anual (PA) de turma: contendo as datas de cada Unidade Didática;
- Rotações do pavilhão: permitindo verificar qual o espaço que cada professor ocupa ao longo do ano letivo;

Planeamento a médio prazo:

- Unidades Didáticas (UD): contendo a data e o número de aulas, objetivos específicos e objetivos gerais da modalidade;

Planeamento a curto prazo:

- Planos de aula: elaborado para cada aula, contendo os exercícios e a sua organização, os objetivos comportamentais exigidos e o material necessário, tendo como documento orientador a UD.

Para a realização destes planeamentos teve de se ter em consideração um conjunto de aspetos determinantes para a sua projeção, como o número de aulas de EF no ano letivo, quais os espaços destinados a determinada aula, quais os recursos materiais disponíveis e qual o tempo útil de cada aula.

3.2.3.1. Planeamento da Turma 10º CT1

O planeamento anual da turma, foi realizado tendo em conta as instalações disponíveis para estes, assim foi realizado um plano anual conforme as rotações dos espaços no pavilhão e a modalidade prioritária para o espaço.

No primeiro período lecionei Basquetebol e Badminton, num total de 16 aulas, sendo 8 de Basquetebol e 8 de Badminton.

Posteriormente no segundo período, com a alteração dos espaços onde se lecionavam as aulas, optei por manter o badminton, que era o espaço destinado, alternando com umas aulas de Frisbee, e pela ginástica, lecionando 4 aulas de Badminton, incidindo mais na situação de pares, 4 aulas de Frisbee e 8 aulas de Ginástica.

No último período, as modalidades principais foram, o Basquetebol e o Voleibol, havendo também aulas de outras modalidades, lecionando 7 aulas de basquetebol e 8 de Voleibol.

Em todas as aulas houve espaço para o trabalho físico, variando de aula para aula.

3.2.3.2. Reflexão da Lecionação

Passados os três períodos de lecionação, e muitas horas passadas, saio com a sensação de que apesar de me ter esforçado e empenhado para com esta etapa e para com o “meus” alunos, ainda podia ter conseguido melhores resultados.

Comecei o ano muito organizado, mas com muitas dificuldades em efectuar todas as tarefas que eram pretendidas. Contudo, com o passar do tempo, dispndia menos tempo a realizar os planos de aula, as reflexões, e tudo o que fazia parte das tarefas para o bom desenrolar das aulas e foi então que comecei a sentir que começava a estar mais preparado e habilitado para a realização das mesmas.

Para ajudar a financiar a minha formação, integrei vários projetos de índole desportivo, que me compensavam monetariamente, mas que também me consumiam bastante tempo.

Assim, no primeiro período sentia dificuldades em colocar-me correctamente para observar, a turma toda, algo que com relativa facilidade, depois dos *feedbacks* do professor orientador, foi corrigido.

Para além disto, também considero importante salientar os aspetos positivos e negativos desta experiência, para que o balanço seja o mais fidedigno e objetivo possível. Desta forma, como pontos fortes neste período, foram a total disponibilidade de cooperação com os colegas, as aulas foram todas lecionadas, e também alguma facilidade de lecionação, pois foram modalidades em que me sentia bastante a vontade. Nos pontos fracos, o atraso na entrega de documentos solicitados pelo orientador.

O segundo período a exigência era maior, por parte do orientador, e conseqüentemente apareceram novos erros, que com alguma dificuldade foram corrigidos, no entanto a minha preparação das aulas, foi cada vez mais frágil, o que criou problemas para a minha lecionação, não estando preparado o suficiente.

No que diz respeito ao último e terceiro período, inaugurei muito bem as aulas, com exercícios multidisciplinares, com materiais mais variados e pouco usados atualmente na educação física, proporcionando assim novas experiências aos alunos, que estavam extremamente motivados para a prática da disciplina. Este período foi a fase em que mais senti satisfação em dar as aulas, uma vez que me sentia mais motivado com a forma em como as aulas fluíam e que conseqüentemente também se refletiu na motivação dos alunos e empenho dos alunos.

Contudo, estes cerca de nove meses passaram muito rápido, e ainda sinto que tenho algumas lacunas que tenho que aperfeiçoar para lecionar educação física, mas também acredito que só com mais experiência, poderei melhorá-las.

Em suma, quando senti que estava preparado para novos objetivos, novas experiências e metas, estávamos em Junho, prestes a concluir o ano, não obstante considero que foi um ano em que aprendi e ensinei muitas coisas, mas que podia ter corrido ainda melhor se tivesse organizado melhor o meu tempo, sendo esta também uma aprendizagem valiosa que levo desta etapa.

3.3. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com a contribuição de várias pessoas, sendo 110 pessoas pertencentes ao corpo docente e 26 pessoas pertencentes ao corpo não docente.

É bastante importante salientar que todos os professores facilitaram a nossa integração neste corpo educativo, demonstrando sempre simpatia e disponibilidade para nos ajudar em todos os momentos. Também o Conselho Executivo do AEF partilhou esta disponibilidade para auxiliar e colaborar com o grupo de estágio, sempre que solicitado. Quanto aos Auxiliares de Ação Educativa, trataram-nos sempre com o maior respeito e cordialidade. Na globalidade todos os serviços prestados foram bem recebidos e reconhecidos.

3.4. Recursos Materiais

Esta organização possui diversos espaços de apoio ao lazer, ao recreio e às atividades desportivas. Exteriormente possui quatro campos de jogos, sendo que um possui pista de atletismo, e outro um pavilhão polidesportivo/gimnodesportivo. Este pavilhão encontra-se dividido em quatro diferentes espaços, sendo denominados de PAV 1, que destinado à modalidade de voleibol, o PAV 2, destinado à modalidade de basquetebol, o PAV 3, destinado à modalidade de badminton e o PAV 4, destinado às modalidades gímnicas. No entanto, qualquer um dos pavilhões poderia ser adaptado à realização de outras modalidades.

A escola possui ainda material de suporte às aulas de EF, DE e quaisquer outras atividades de cariz extra curricular. De acordo com o documento fornecido pelo diretor de instalações, o professor António Belo, os materiais encontram-se divididos por diferentes instalações: arrecadação do pavilhão, arrecadação do pavilhão 4 e gabinete de EF.

3.5 Direção de turma

Segundo Marques (2002), “O Diretor de Turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”, um fator fulcral no que toca à gestão curricular de uma turma, sendo que este desempenha o papel de líder de um conjunto de vertentes que o ligam aos seus interlocutores: alunos, professores e EE.

Relativamente à minha experiência de acompanhamento verifiquei que e, é importante referenciar, existe um reduzido número de horas para o professor exercer o cargo que, como já referido, exige bastante dedicação, o que por vezes, obriga a que o DT dedique horas extra do seu horário a esta tarefa. A minha participação passou por criar uma caracterização da turma, com todas as informações necessárias de todos os alunos, auxiliar na marcação e justificação de faltas, presenciar reuniões com EE para informação acerca do desempenho dos seus educandos, bem como do seu comportamento ou de aparentes problemas, participar em CT, preparar as reuniões intercalares com os EE e auxiliar ainda que minimamente, na realização do PCT.

Desta experiência posso retirar que o papel de um DT é muito relevante, pois para além de este ter de ser um bom gestor de tarefas e de relações, tem, também, de conseguir gerir bem as emoções, não se envolvendo nos problemas e conseguindo manter-se numa posição neutra, de modo a analisar corretamente as situações e, conseqüentemente, a intervir de forma prudente e sensata.

Desta forma esta “prova” revelou-se como uma mais-valia para o meu enriquecimento profissional e pessoal, pois considero que adquiri os conhecimentos e competências essenciais para o desempenho desta função, permitindo-me, futuramente, desempenhar este cargo com uma maior segurança e eficácia.

3.6 Actividades não letivas

3.6.1 Actividades não letivas do grupo de educação física

Ao longo do ano letivo foram várias as atividades realizadas pelo grupo de educação física.

- O corta-mato a nível de escola, cada aluno realizava a sua inscrição junto do seu professor, eram premiados com medalhas os três melhores de cada escalão e de cada género (masculino ou feminino) - a minha função foi informatizar todos os participantes e realizar a classificação, dos seis primeiros classificados que passavam à fase distrital;
- O torneio de badminton, realizado em fevereiro;
- O mega *sprint*, mega salto e mega quilómetro a nível de escola, em que o procedimento foi semelhante ao corta-mato, cada aluno se inscrevia com o seu professor.
- Mega *sprint*, mega salto e mega quilómetro distrital - acompanhei os alunos qualificados para essa fase, realizada no complexo desportivo da Covilhã;
- A caminhada noturna aberta a toda a comunidade para celebrar os cinquenta anos da escola, em que todos os professores estavam incutidos de uma tarefa. Contudo os estagiários estiveram dentro da atividade não sendo da sua inteira responsabilidade, mas ajudaram na organização da mesma.

3.6.2 Desporto escolar

O grupo de estagiários ficou responsável pelo desporto escolar, de futsal, escalão juvenil e sexo masculino, juntamente com o nosso orientador. De forma a todos passarmos pela experiência, o Carlos Silva ficou de orientar os treinos e os jogos no 1º período letivo, a Tânia Santos no 2º período e eu no 3º período. Como a competição do desporto escolar é mais incidente nos dois primeiros trimestres, a mim restou-me a fase final distrital onde obtivemos o 3º lugar no distrito de Castelo Branco.

No basquetebol feminino que estava a cargo do professor Júlio, após pedido de auxílio à equipa, orientei treinos e os jogos todos desse grupo da escola, do desporto escolar, em termos de resultados não foi o melhor, mas permitiu-me adquirir novas práticas, devido ao diferente nível competitivo da competição.

3.6.3 Atividades do grupo de estágio

No dia 22 de Maio, o grupo de Educação Física, organizou uma caminhada noturna (Night City Trail) para toda a comunidade. Esta atividade foi realizada para as comemorações do cinquentenário da escola.

Na Organização estavam presentes os nove professores do grupo de Educação Física, os três alunos estagiários, trinta alunos do 12º Ano que estiveram no controlo do percurso, três alunas que se encarregaram das reportagens, vídeos e filmagens, quatro auxiliares de ação educativa, dois assistentes técnicos e três professores de outro grupo, no total de 61 elementos. Contou ainda com a colaboração dos professores que compõem a direção do Agrupamento, Rádio Cova da Beira e Câmara Municipal do Fundão, sendo que a conclusão de toda a “equipa” ficou completa com 15 agentes da GNR contratados.

O balanço foi extremamente positivo, contando a prova com perto de 500 participantes.

4.Considerações finais

Nesta etapa tive a oportunidade de ser professor, onde tentei sempre transmitir o meu conhecimento e aprender com quem tem mais habilitações, prática e experiência que eu, bem como com os alunos, com quem também absorvi muitas aprendizagens.

É uma etapa que me irá acompanhar durante muito tempo, por tudo o que errei, aprendi, corriji e acertei durante esta experiência enriquecedora e durante tantas outras que passei, que me permitiram crescer e abrir novos caminhos e estar preparado para desvendar outros.

É com satisfação que dou por terminada esta fase que me armou para enfrentar a vida profissional onde, com esforço e dedicação, darei sempre o melhor de mim e de tudo farei para ser o melhor profissional possível.

Em suma sinto que após este ano de estágio estou preparado para ser professor, tendo ainda muito aprender e a melhorar.

5.Referências bibliográficas

- ✓ Coll, C. et alli.: Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- ✓ Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: O entendimento entre a pedagogia e a matéria. In P.B. Gomes & A. Graça (Eds.), Educação Física e desporto na escola: Novos desafios, diferentes soluções (pp.107-120). Porto:FCDEF-UP.
- ✓ Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- ✓ Jacinto, J., & Comédias, J., & Mira, J., & Carvalho, L., (2001). *Ensino Básico 3º ciclo: Programa Educação Física (reajustamento)*;
- ✓ Libâneo, J. C.: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- ✓ Ramos, V. (2008). O treino do basquetebol na formação desportiva de jovens: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores. Porto: V. Ramos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- ✓ Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- ✓ Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of a new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- ✓ Vickers, J. N., (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A Knowledge Structure Approach*. University of Calgary: Human Kinetics Books;
- ✓ Zabala, A.: A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Capítulo 2 - Seminário de Investigação em Ciências do Desporto: “Professores Experientes vs. Professores Menos Experientes”

1. Introdução

A Educação Física pode ser vista como diversas manifestações corporais, jogos lúdicos, tanto a nível coletivo, como individual, configurando-se como uma disciplina que trabalha as dimensões físico-motoras, psicossociais e culturais.

Neste sentido, os professores têm um papel fundamental na lecionação das diversas modalidades desportivas. Todavia, a sua qualidade na intervenção pedagógica é dependente de um vasto painel de fatores, entre os quais se salientam a experiência profissional e a conceção pedagógica do ensino propriamente dito.

No que se refere à experiência profissional, Ponte (1994) realça que o professor quando alcança a sua habilitação profissional, não é ainda considerado um profissional competente, pois o conhecimento adquirido ao longo da sua formação inicial mostra-se insuficiente para a função de docente, havendo por isso, uma necessidade de ele próprio comandar o seu desenvolvimento através de diversas aquisições. Segundo Moreira & Pereira (2009), no início de carreira, o professor estagiário apresenta dificuldades na escolha das melhores estratégias de ensino, particularmente em alguns conteúdos encontrados nos programas. A falta de experiência dos professores em início de carreira não lhes permite realizar um trabalho mais adequado à realidade das escolas.

Veenman (1984) e Hubermam (1992) afirmam ainda que uma parte dos problemas sentidos pelo professor iniciante se deve a um tipo de saber idealizado, a uma representação idealizada da escola e do aluno, adquiridos nos cursos de formação inicial. Para Brito (2007) falar da “formação inicial de professores, tomando como referência as situações de ensino, implica um modo singular de compreender o exercício da docência como espaço/tempo fundamental na constituição dos processos de ser professor”. É como que se aceitasse que o professor em início de carreira tenha dificuldades no controlo da sala de aula. Boa parte desse controlo reconhece-se que é inerente à experiência, porém, também se sabe que, no âmbito da formação inicial, o trabalho nesse parâmetro fica um pouco a desejar (Sousa, 2009). De acordo com Pereira (2004), no primeiro ano que os professores lecionam na escola há um “choque de realidade”, fato que leva a que muitos docentes, durante este período, construam as suas aulas através da tentativa e do erro. Este choque inicial poderá estar relacionado com a fraca interação entre as universidades e o ambiente escolar, isto é, a interação entre as duas instituições ocorre somente no âmbito do estágio curricular, o que de certa forma provoca um contacto curto entre os saberes adquiridos na formação e as realidades.

Os professores com mais tempo de serviço sentem uma maior segurança em relação às suas aulas, dada a experiência adquirida ao longo da prática docente, especialmente pelas situações-problema que tiveram de resolver ao longo dos anos (Moreira e Pereira, 2009), mas é importante salientar que essa segurança não significa que esses professores utilizem as estratégias mais adequadas, especialmente se a atuação não for seguida pela reflexão a respeito do seu trabalho. Contudo, a investigação neste domínio é escassa, inclusive no contexto da educação física.

Na realidade temos assistido nos últimos anos a uma mudança, embora gradual, no modelo de ensino de jogos desportivos coletivos no contexto escola. O designado modelo de Teaching Games for Understanding (TGfU), que teve a sua origem na Universidade Inglesa de Loughborough que se iniciou em 1982 pelos professores David Bunker e Rod Thorpe, tem sido especialmente bem aceite (Teoldo I., Greco P., Mesquita I., Graça A. E Garganta J. 2010). Segundo este modelo as aulas devem-se estruturar em jogos reduzidos; é a partir do contato com vários elementos que o aluno constrói o conhecimento de determinado jogo, sendo importante realçar que os jogos reduzidos envolvem situações complexas que possibilitam uma variabilidade de habilidades motoras que, por sua vez, irão exigir a aplicação de diferentes ações motoras (gestos técnicos específicos) para conseguir responder ativamente às dificuldades criadas pelo jogo. Através desta conceção de ensino aos alunos são estimulados a perceberem a ligação entre a prática dos gestos técnicos e aplicação desses mesmos gestos às situações de jogo. Para além disso, Placek (1996), o TGfU constitui-se como um modelo de integração, que favorece a compreensão das modalidades e facilita a transferência da aprendizagem. Por exemplo, o entendimento para as estratégias de algumas modalidades, como badminton e ténis, poderia favorecer a aprendizagem do voleibol. Desta forma, poderá existir um *transfer* de alguns conteúdos entre diferentes modalidades desportivas.

O objetivo deste trabalho é analisar as diferenças nos modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos, sabendo se utilizam o modelo de TGfU, ou seja, se utilizam jogos reduzidos ou logo jogo formal, comparando as que são utilizadas pelos professores experientes e menos experientes.

2. Metodologia

2.1 Amostra

Para atingir os objetivos deste estudo, optámos por uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória baseada em entrevistas semiestruturadas. Como tal, a amostra foi selecionada por conveniência, tem sido constituída por seis indivíduos adultos, professores de educação física consideradas no seu meio social e profissional um exemplo positivo. Na opinião de Cunha (2004), investigar os bons professores pode auxiliar no desenvolvimento das temáticas relacionadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem na formação.

Esses profissionais podem ter, entre outras coisas, uma intervenção decisiva na definição e orientação dos caminhos a serem seguidos por um determinado grupo profissional e/ou social.

Os seis professores participantes, três femininos e três masculinos lecionam no distrito de Castelo Branco e têm as mesmas habilitações académicas, ou seja, Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O local de formação académica da amostra é diferenciado, um tem 25 anos de idade e leciona à três anos, foi treinador de futsal e atualmente é atleta de futsal tendo tido a sua formação académica na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na

Universidade de Coimbra, sendo este um dos professores que considerámos menos experiente devido aos anos de docência; outro docente tem 39 anos de idade leciona há 14 anos, foi atleta de futebol 11, a sua formação académica foi realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, este é considerado experiente; outrp tem 25 anos de idade, leciona há dois anos, é atleta de basquetebol, a sua formação académica foi realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, este é considerado menos experiente; outro tem 35 anos de idade e leciona também há 14 anos, não pratica nem treina nenhuma modalidade, a sua formação académica foi realizada no Instituto Superior da Maia, consideramos este docente como experiente; outro tem 34 anos de idade, leciona há 8 anos, praticou Voleibol e a sua formação académica foi realizada na Universidade da Beira Interior; por último temos um professor com 29 anos de idade, leciona há 2 anos, pratica ginástica e o seu local de formação académica foi na Universidade da Beira Interior.

Huberman (1992) sugere uma caracterização da carreira docente (anos de serviço) em sete diferentes ciclos: para os propósitos do presente estudo apenas iremos considerar a distinção entre “os professores não experientes” que têm entre um a três anos de lecionação e os “professores experientes” com mais de sete anos de lecionação. De acordo com os autores, os professores não experientes, em entrada na carreira - entre 1 a 3 anos de carreira, encontram-se normalmente na designada fase da sobrevivência, em função do “choque com a realidade” ou da descoberta, pelo entusiasmo consigo mesmo, com as novidades, com a classe, com os novos companheiros, com os alunos. É uma etapa de confronto entre a formação recebida e a realidade educativa encontrada. Pode ser vivida como fácil ou difícil. A satisfação da descoberta pode auxiliar o professor a ultrapassar o estigma da sobrevivência.

Os professores que considerados experientes (com mais de sete anos de lecionação), segundo “Huberman” entram no seguinte ciclo de carreira docente:

- Fase de diversificação: entre 7 e 25 anos de carreira. A partir dessa fase os percursos individuais parecem divergir mais. É uma fase em que o professor experimenta novas ações (inclusive pessoais), através de uma abertura do seu desempenho em relação aos alunos, aos materiais, aos conteúdos, à avaliação e à instituição de atuação. Segundo Marcelo (1999) não ocorre da mesma maneira para todos os professores. Alguns professores vão canalizar suas energias para melhorar como docentes, outros vão centrar esforços na procura pela promoção profissional - funções administrativas. Um terceiro grupo pode ir aos poucos reduzindo seus compromissos profissionais e dedicar-se a uma atividade paralela, passando por um reenquadramento profissional.

2.2 Instrumentos

Para a realização das entrevistas foi necessário um gravador para mais tarde analisar toda a conversa que tivemos com cada um dos professores, recorrendo também a um instrumento fundamental, que é o guião de entrevista. Este guião serve de apoio e auxílio para a entrevista semiestruturada, realizada a cada um dos professores.

Um dos instrumentos que utilizamos, são a discussão (conversa aberta e informal), que pode ser considerada um instrumento auxiliar de recolha de dados (Moura A. e Lima M. 2014). As conversas informais são úteis enquanto questionamentos sobre alguma realidade observada e que não queremos/devemos deixar passar, alguma pergunta sobre alguém (um professor, um aluno, um grupo), sobre alguma coisa que aconteceu durante a aula, uma conversa com um colega de

trabalho dos investigados, alguém da família, um chefe, um funcionário da instituição, conversas desse tipo: informais. Essas conversas informais foram ainda muito úteis aquando da explicação inicial da investigação.

2.3 Procedimentos

Passada a primeira fase de escolha deliberada dos sujeitos, marcámos encontros com cada um dos professores que se encaixem no perfil procurado. Foram seis, os professores selecionados e já supramencionados. Este grupo era bastante ocupado e visivelmente envolvido com as aulas, estudos, projetos e orientações. Contudo, todos encontraram nas suas agendas preenchidas, um momento, entre outras atividades, para nos receber. Esse fato, não fez com que nos atendessem com pressa, ou com pouca atenção, pelo contrário, foram gentis, recetivos e interessados. Obviamente, em função da perceção desse cenário, procurámos ser o mais objetivos possíveis, explicando sobre as finalidades do estudo e da sua necessidade para a consecução do nosso projeto. Esclarecemos que o nosso interesse era conhecer algumas de suas ideias e práticas do quotidiano profissional, mas, também, pessoal e social.

Feito isso, começou-se por estabelecer os contactos com os investigados, já objetivando as entrevistas, que foram sendo realizadas de forma natural. Na prática este tipo de investigação não se realizava sem a colaboração, compreensão, respeito e disponibilidade da parte de todos os envolvidos. É fundamental que o entrevistador consiga manter uma boa relação com o entrevistado, sem contudo deixar de estabelecer uma “distância” suficiente para evitar interferir no discurso do mesmo (Seidman, 1997).

Posteriormente agendaram-se as entrevistas e para a realização destas, como já foi referido, foi necessário um gravador, tendo a devida autorização, onde foi guardado o conteúdo, seguidamente feita a análise de toda a conversa com cada professor, o gravador ativado no início da conversa e manteve-se até ao fim da mesma.

Durante a condução da entrevista considerou-se os critérios de qualidade de um entrevistador propostos por Kvale (1996), entre os quais destacamos o conhecimento pleno e estruturação da mesma e do tema em análise, a clareza das questões, a simpatia, a sensibilidade, a abertura a novos aspetos que possam surgir, a direção e condução do tema que queremos analisar, a procura de consistência das respostas, lembrando o entrevistado dos pontos mais importantes por ele referidos e tentando interpretar os mesmos.

2.4 Análise de dados

Os conteúdos das respostas dos professores constituem-se como dados a serem analisados no presente estudo sequenciado da seguinte forma:

- As entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas para suporte informático, para permitir uma maior facilidade no manuseamento do seu conteúdo;
- Leitura e análise cuidada do conteúdo de cada entrevista;
- Identificação de indicadores de conteúdo, com o intuito de organizar as informações dos professores;
- Análise indutiva dos indicadores encontrados para serem agrupados em subcategorias e categorias;

Estes passos foram realizados por todos os investigadores deste estudo, tendo sido cruzada entre todos os conteúdos selecionada para analisar. Foi adotado um método de concordância por maioria no sentido de incluir ou excluir conteúdo relevante.

3. Resultados

Esta secção está dividida em pequenas subsecções nas quais se apresentam os resultados obtidos em cada questão presente no guião de entrevistas.

3.1 Questão1 - Análise ao comportamento do professor

Observação das aulas de Educação Física

Relativamente à questão, *na observação das aulas de Educação Física de outros professores*, naquilo que observam verifica-se que as respostas variam um pouco de professor para professor. Dois dos professores experientes observam os *feedbacks* que os outros utilizam assim como a aula é estruturada, enquanto um dos professores experientes analisa que estratégias são utilizadas quando existem alunos menos aptos.

Dos professores menos experientes um refere que analisa a forma como é gerido o tempo de aula e como o professor instrui, enquanto os outros dois entram em concordância no que toca aos *feedbacks* que são utilizados e de seleção de exercícios.

Os professores experientes e menos experientes entrevistados têm pontos de análise muito aparados nesta categoria embora se identifique que todos se focam no tipo de *feedbacks* que os professores utilizam.

Forma como os professores estruturam a aula

Quanto a esta questão os três professores experientes referem que as estratégias aplicadas para estruturar a aula depende a modalidade que vão lecionar, um deles refere que cada professor tem a sua particularidade de estruturar a aula e caso esteja à vontade com a modalidade irá criar exercícios mais complexos e diversificados, os outros dois realçam que senão estão à vontade com a modalidade criam exercícios mais simples.

Um dos professores menos experientes salienta que a estruturação da aula depende dos objetivos, já os outros dois nesta categoria, realçam a importância nos exercícios que vão realizar concordando ainda com alguns professores experientes - cada um tem a sua ideia particular em estruturar a aula.

Os seis professores neste campo têm opiniões algo diferentes, convergentes no que se refere à estruturação da aula, depende de professor para professor.

3.2 Questão 2 - Estratégias específicas na aprendizagem e evolução

Motivação

Na análise das respostas dadas pelos professores quanto às estratégias que utilizam para motivar os alunos, dois dos professores experientes realçam que é importante existir competição, jogos lúdicos e torneios, o outro professor nesta categoria explica que dá importância para o fato de nos exercícios existir um vencedor na realização de jogos formais.

A resposta dos professores menos experientes não esteve muito afastada dos mais experientes, evidenciando que a motivação cria-se a partir de jogos lúdicos e aulas com espírito competitivo.

Neste item poucas foram as opiniões divergentes dos seis professores, ambos utilizam este tipo de estratégias para impor a motivação, utilizam exercícios mais lúdicos o que tornam as aprendizagens mais facilitadas. Todos os professores, nesta entrevista, demonstram grande motivação e óbvia preferência para desportos coletivos e para os lecionar do que as modalidades individuais.

Alunos com diferentes capacidades

Na questão, *estratégias utilizadas na aula quando têm alunos com diferentes capacidades*, um dos professores experientes diz que costuma agrupar os alunos com semelhantes capacidades e também junta alunos heterogéneos apostando assim num ensino diferenciado. Os outros dois nesta categoria salientam a importância de fazer níveis com diferentes aprendizagens separando os alunos dependentes das suas aptidões em vários exercícios.

Dos professores menos experientes, dois referem que utilizam a mesma estratégia - agrupamento de alunos heterogéneos e também homogéneos consoante o exercício, uma vez que, procuram que evoluam na execução das determinantes técnicas e para isso procedem ao ensino diferenciado, o outro professor menos experiente refere que é importante utilizar condicionantes no jogo e diz que é determinante dar confiança aos alunos menos aptos realizando exercícios mais simples.

Sintetizando tanto os professores experientes como os menos experientes utilizam o mesmo método quando existem alunos com diferentes capacidades nas suas aulas. Isto é, utilizam um ensino dito diferenciado agrupando os alunos de uma forma homogénea ou heterogenia consoante as características do exercício, tendo sempre em perspectiva a evolução dos alunos.

3.3 Questão 3- Estruturação da aula

No que diz respeito a estruturação das aulas dos professores experientes, todos referem que o aquecimento deve ser de acordo com os objetivos da aula, aquecendo os grupos musculares utilizados na modalidade que irão praticar na parte fundamental da aula, ao contrario dos professores menos experientes que adotam antes na parte inicial da aula exercícios lúdicos de acordo com os objetivos da aula, procurando motivar os alunos e criar um bom ambiente na aula. Em relação a parte fundamental da aula o professor experientes efetuam exercício de superioridade e inferioridade numérica, exercícios analíticos, jogo reduzido, jogo condicionado, ou seja, exercícios específicos para a modalidade que está a lecionar; na parte fundamental da aula os professores menos experientes realizam jogo formal, com superioridade e inferioridade numérica e exercícios onde os alunos já estejam a trabalhar em grupo.

Na parte final da aula os professores experientes destacam a falta de tempo que existe nas aulas de Educação Física e que só realizam jogo formal, ou seja, as suas aulas acabam sempre com jogo formal. Por outro lado, os professores menos experientes finalizam as suas aulas com alongamentos de acordo com o grupo muscular que foi mais utilizado e também corrida ligeira de forma a retorno à calma.

3.4 Questão 4- Aplicação do modelo “ *Teaching Games for Understanding*”

Na aplicação do modelo “Teaching Games for Understanding”, que nos refere as aplicações no ensino e compreensão dos jogos desportivos coletivos, relativamente ao item do ensino dos jogos desportivos coletivos nas aulas de Educação Física os três professores experientes nas suas aulas de Educação Física utilizam exercícios analíticos no ensino das modalidades mais no 2º e 3º ciclos e mais jogo formal no secundário, usam também a superioridade e inferioridade numérica. No que toca a ensinar a modalidade coletiva realça que é com jogo formal que eles aprendem a jogar a modalidade envolvida, os professores menos experientes quando estão a ensinar uma modalidade coletiva efetuam jogos reduzidos, exercícios analíticos, exercícios critério, onde os alunos tenham um determinado objetivo, nos exercícios referidos este professor efetua-os na parte fundamental da aula e com isto considera que o objetivo principal é sempre chegar ao jogo formal.

Quanto à compreensão do jogo dois dos professores experientes referem que para que os alunos compreendam a modalidade que estão a realizar têm que fazer jogo reduzido, nomeadamente para entender o passe. Estes professores impõem condicionantes de modo a dificultar ou facilitar as jogadas; os exercícios estabelecidos por estes professores têm ainda o objetivo dos alunos compreenderem o jogo, dominar o gesto técnico e, principalmente conhecer as regras de jogo. Através de *feedbacks* estes professores estabelecem como objetivo para o aluno da sua contínua evolução de capacidades. Por outro lado, os professores menos experientes revelam que para a compreensão do jogo, recorrem ao designado jogo reduzido e, colocam os alunos a ocupar racionalmente os espaços, a saberem marcar/desmarcar, a aplicarem determinado tipo de passe. Relatam ainda que utilizam também condicionantes no jogo (espaço, material, número de passes, número de passos) sempre com o objetivo de ajudar os alunos a perceberem a modalidade.

Na categoria em que momento se deve aplicar os exercícios analíticos os professores experientes referem que utilizam este tipo de exercícios quando procedem ao ensino de uma modalidade nova, ou quando existem dificuldades nos gestos técnicos imprescindíveis para executar a modalidade coletiva, devendo-se procurar realizar exercícios analíticos para chegar o mais depressa possível ou passar o mais rapidamente para a execução do jogo formal. Dois dos professores menos experientes referem que utilizam exercícios analíticos quando querem ensinar o gesto técnico preponderante para a execução e também na realização de jogo reduzido.

O modelo de ensino que parece ser utilizado por parte dos professores experientes será o modelo de ensino analítico sempre com o objetivo principal de conseguir pôr os alunos a realizar jogo formal. Contudo, a escolha do tipo de modelo de ensino a ser utilizado vai depender da turma que está nas suas mãos. Relativamente aos professores menos experientes estes expõem que o tipo de modelo de ensino que utilizariam teria que ser estabelecido de acordo com a turma se a turma em questão apresentasse dificuldades utilizaria o ensino analítico se a maior parte da turma fosse capacitada para a modalidade coletiva iria usar o modelo de ensino global, como seja o TGfU.

3.5 Questão 5 - Nível da Experiência

Nesta questão abordamos as respostas dadas por um nível de professores em relação a outro, ou seja, a opinião que os professores têm em relação a outros professores.

Verifica-se que os três professores não experientes têm uma opinião muito semelhante no que diz respeito a quem leciona há pouco tempo. Os pontos em que focam mais importância são: a

dificuldade no controlo da turma, a escolha dos exercícios não ser a mais adequada, e dentro deste ponto verifica-se também que na própria aula, quando se deparam com o mau funcionamento do mesmo não conseguem ter o poder de improviso e resolver de imediato a situação, insistindo por vezes no exercício. Uma das respostas mais observadas foi o fraco domínio conceptual/teórico em relação às modalidades, ou seja, muitas das vezes poderá existir pouco *feedback* devido à falta de informação e à insegurança.

Em relação à opinião dos professores menos experientes acerca dos mais experientes existe uma pequena divergência. Dois dos professores constataram e deram mais importância à fraca inovação e também à escolha dos exercícios, que por vezes não é a mais correta, enquanto outro professor referiu e constatou que os professores experientes tem uma má gestão do tempo da aula.

Já os docentes experientes têm uma opinião mais diversificada dos menos experientes. Verificou-se que dois dos professores experientes explicam que os menos experientes têm um melhor domínio da matéria, e uma boa seleção de exercícios, corrigindo facilmente os alunos. Isto porque como ainda não tem o domínio total, estudam com mais frequência tudo o que lecionam e tentam inovar todas as aulas realizando exercícios diferentes. O terceiro professor refere que os menos experientes têm uma boa eficiência dos exercícios e como os anteriores é da opinião que a escolha dos exercícios é a mais correta, refere também que os menos experientes conseguem detetar mais facilmente os erros que cometem tentando sempre melhorar.

Na opinião dos experientes em relação aos não experientes as respostas dos três professores foram idênticas entre eles, mas muito divergentes às dos não experientes. Os três acham que um professor experiente tem uma boa seleção dos exercícios e uma boa eficiência dos mesmos. Concordam que a gestão do tempo da aula é muito melhor em relação aos não experientes e que tem uma melhor capacidade de inovar.

4. Discussão dos resultados

A essência do tema deste trabalho está vinculada aos comportamentos do professor de educação física no que se refere à sua intervenção pedagógica. Tal como mostramos na secção anterior, o conteúdo das entrevistas mostram diferenças importantes na dependência da experiência de ensino.

Neste trabalho tivemos como objetivo o comportamento dos professores como referido anteriormente, mas também a diferença dos modelos de ensino, nos desportos coletivos, entre professores experientes e professores menos experientes.

Neste estudo, utilizámos a categorização de Piéron (1988) em relação os comportamentos de instrução, organização, observação, *feedback*. Com efeito assume que a instrução são as informações que o professor transmite ao aluno, ou seja, a tarefa a ser realizada, a organização define como o professor dispõe o material no espaço, como realiza a chamada, como organiza os alunos, se em grupos, em colunas, em círculo, etc.. A observação diz respeito à forma como professor observa o aluno na tarefa que está a fazer, sendo um comportamento importante porque analisa o desempenho do aluno para poder dar um *feedback*.

Podemos afirmar que um dos aspetos evidenciados pela análise das aulas dos outros professores são os *feedbacks* que são utilizados, estes podem ser descritos como a informação dada pelo

professor a um grupo, turma ou a um aluno isolado sobre a tarefa que está a executar. De acordo com a literatura consultada o *feedback* mais utilizado é o individual, que tem 80% de frequência. De acordo com Piéron (1988) os professores de um forma geral expressam mais satisfação quando os alunos realizam o movimento correto, da mesma forma também demonstram a sua insatisfação quando realizam o movimento incorreto, portanto os *feedbacks* de aprovação ajudam a criar um clima mais positivo entre professor e aluno, enquanto que as intervenções negativas tornam o ambiente de aula menos favorável.

Na forma como os professores organizam a sua aula temos que ter a noção que o professor de Educação Física pode ser um agente transformador, que reconhece a sua ação pedagógica como um fator de consciencialização (Piccolo, 1993). A aula de Educação Física é uma das mais importantes porque é uma das poucas disciplinas constitutivas do contexto escolar pois têm a oportunidade de atingir o aluno no geral, segundo Piccolo (1993), a educação física para fazer parte do ato educativo, esta disciplina não pode ser como uma ação pedagógica mecanizada, pelo contrário deve procurar desenvolver o aluno globalmente, e segundo as respostas dos professores nesta investigação entra em concordância no que diz respeito que cada professor tem a sua forma de estruturar a aula, por isso, neste processo os professores na estruturação das suas aula terão que criar condições, propostas para que os alunos sejam independentes, participativos, tenham autonomia e ação.

Neste ponto verifica-se que a aula de Educação Física é importante, pois temos que a aproveitar ao máximo, tendo sempre como pilar principal o aluno, a sua educação e o seu desenvolvimento integral.

A motivação dos alunos é dos pontos mais importantes e ter em conta nas aulas. Como referido anteriormente os jogos lúdicos são importantes assim como defende a autora Zabala (1998) “Os professores destacaram que ensinam o gesto, a técnica, os fundamentos e a vivência do jogo, propriamente dito. Eles utilizam também jogos pré-desportivos, jogos adaptados, jogos populares e brincadeiras.”

Januário (1992) refere que o ensino nem sempre respeita uma lógica cartesiana. Não só o mesmo comportamento pode originar de diferentes intenções, como, no plano prático, a combinação de diferentes formas de atuação no ensino podem, igualmente, conduzir à eficácia do ato educativo. A maioria dos professores deste estudo defende que os alunos devem ser divididos por diferentes níveis de leccionação, defendendo até que as raparigas são muitas vezes diferenciadas neste sentido, quando equiparadas com os rapazes.

O critério que estes professores usam é organizar os conteúdos por o seu nível de dificuldade, proposto também por Angeli (2003).

Os Professores experientes nos resultados obtidos nestas entrevistas estruturam a aula conforme os objetivos da modalidade a praticar, tal como Arends (2005) defende que uma aula bem estruturada, com os alunos envolvidos com a modalidade desde do início da aula, permite maximizar a cooperação e diminuir comportamentos incorretos.

Este autor esclarece ainda que todas as aulas têm que ter um início, parte fundamental, e retorno a calma, como os nossos resultados, não abordando o tipo ideal de exercícios possíveis para cada fase da aula.

Um dos aspetos encontrados neste estudo foi a falta de tempo para a realização de mais exercícios, existindo um ou dois exercícios e passam logo para jogo formal, para Perrenoud (2000) a gestão

da aula serve para garantir a transmissão de conteúdo e possibilitar a realização dos exercícios, mas não é uma das suas maiores preocupações, visto que o professor não dominará totalmente as situações de aprendizagem, pois estas estão dependentes de vivências anteriores, preocupando-se exclusivamente com que os alunos se envolvam ao máximo fisicamente nos exercícios.

Segundo Thorpe, Bunker e Almond (1984), Graça e Mesquita (2002) os jogos reduzidos ou modificados são a base para todo o processo de ensino-aprendizagem, figurando a forma dos jogos formais e ajustam-se ao nível de jogo em que os alunos se encontram, alterando sempre que seja necessário, dificultando as ações, ou retroceder ainda mais na dificuldade de execução, acontece mais em modalidades novas, onde existe desconhecimento dos alunos e nos movimentos a executar, criando mais alterações no processo de aprendizagem.

Ao realizar jogo formal, numa fase de aprendizagem como defendem os professores menos experientes, os alunos poderão perceber melhor o jogo, pois passam mais tempo a jogar, mas podem não conseguir executar, como refere Greco (2001), devendo existir uma descoberta acompanhada antes da realização do jogo formal propriamente dito.

De acordo com o autor Sebren (1995) o domínio da matéria está relacionado com o tempo de experiência dos professores, diz também que tem como evidência o problema do conhecimento curricular da matéria, quando verificou que alguns candidatos a professor de Educação Física, durante as experiências de prática pedagógica, revelavam não possuir uma visão da matéria como um todo - cada aula era uma unidade discreta desconectada das aulas anteriores e das aulas seguintes. O autor verificou ainda a ausência de uma ideia concreta dos níveis de habilidade e de experiência dos alunos na matéria. Todos os candidatos estabeleceram expectativas mais elevadas sobre a capacidade dos alunos.

O autor Ennis (1995) refere que a escolha dos exercícios pode não ser a mais correta como afirmamos em cima segundo as respostas dos entrevistados, donde explica que “os professores podem despende um grande esforço para encontrar formas de ensinar conteúdos que acreditam ser importantes para os alunos mas, inversamente, investem pouco quando avaliam o conteúdo como pouco importante.”

Anteriormente refere-se que os professores não inovadores nos exercícios o autor Placek (1984) justifica isso referindo que os professores decidem frequentemente sobre as atividades de ensino/aprendizagem a partir de critérios que não estão diretamente relacionados com a aprendizagem dos alunos, mas com a experiência dos professores, a segurança dos alunos, os recursos materiais e o comportamento dos alunos.

Daqui podemos clarificar que a maioria dos professores do estudo, através das respostas obtidas entra em concordância, na pluralidade das situações analisadas, com as opiniões defendidas pelos autores mencionados acima.

O estudo teve as suas limitações no que toca, ao fato da pouca disponibilidade da amostra selecionada, não poder comprovar que as respostas destes professores seriam mesmo verdadeiras relativamente às decisões, opções que tomam, uma vez que, não houve observação das suas aulas, pois a prática é um processo incerto, complexo e variável, uma vez que os os professores pensam, agem de maneira diferente devido às suas diferenças.

5. Conclusões

A preocupação fundamental deste estudo foi a de procurar conhecer, reconhecer, descrever, perceber, compreender, como os professores sentem, pensam e agem em contextos profissionais. Que significados atribuem às suas vidas pessoais, profissional, social face à pluralidade da realidade encontrada.

A natureza do problema em estudo levou a escolher uma metodologia o mais abrangente e interativa possível, a forma como era vista as respostas dadas. Para tal, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados, análise documental, visando, especialmente, obter um conjunto mais sólido e abrangente de informações, procurando dar visibilidade ao nosso investigado na sua totalidade, e também, tentando que as desvantagens de cada uma das técnicas de recolha de dados utilizada pudesse ser atenuada pelas vantagens da outra. A opção pela análise interpretativa do material empírico colhido, apoiada pela análise de conteúdo, como forma de enriquecer o processo de análise e interpretação dos dados, aumentando a sua validade, aspirando dessa forma uma interpretação final fundamentada (Bardin, 2004), baseada nos quadros teóricos construídos, tem o intuito de compreender e tentar produzir uma explicação mais adequada do fenómeno em estudo, materializando-se na produção das histórias dos investigados.

Torna-se relevante destacar que os resultados dessa investigação não devem/podem ser entendidos numa perspetiva descontextualizada, dado que sua natureza e seu significado estão inteiramente ligados à formação e intervenção dos sujeitos e à forma como estes percebem a realidade que os cerca, isto é, este estudo não pode ser entendido numa lógica positivista, de uma realidade “imutável”, mas sim numa lógica naturalista, de perspetiva mutável, dinâmica e sujeita a constantes transformações, decorrentes das interações dos sujeitos com os objetos, com outros intervenientes e consigo próprios.

Finalmente, procuramos cessar a validade da investigação por meio da clarificação, que pretendeu não ser exaustiva mas sim esclarecedora, das nossas escolhas e de todo o percurso metodológico, enfatizando os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. A escolha deste tema tem não só por base os dados obtidos pela consulta bibliográfica acerca desta temática, mas fundamentalmente com as nossas vivências como estagiários.

6 Referências Bibliográficas

- Angeli, E. N(2003). A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática. In: encontro Fluminense de Educação Física, 7., 2003, Niterói. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense / Departamento de Educação Física e Desportos., P.63-67.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Biblio, Piccolo (1993), VL. Educação Física Escolar: Ser... ou não ter? (org.) Campinas, S.P: Ed. Unicamp,
- Biblio, Piero(1988),M Pedagogia da la Actividad Física y el Deporte, Madrid: Gymnos, S.A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of physical education, 18, pp:7-10
- Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative, and mixed Methods approaches. Thousand Oaks: Sage..
- Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Ennis C, Mueller L, Zhu W (1991). Description of knowledge structures within a concept based curriculum framework. Research Quarterly for Exercise and Sport 62:309-318
- Ennis C (1995). Teachers' responses to noncompliant students: the realities and consequences of a negotiated curriculum. Teaching & Teacher Education 11:445-460
- Lawrence, L., Waneen S. & Stephen, S. (1993). Proposals that work: a guide for planning dissertations and grant proposals. Newbury Park: SAGE.
- Lima M. e Moura A. (2014), A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, 98-100
- Denzin, N. K. (1970). The Research Act. New York: McGraw-Hill.
- González, R. F. (1999). La Investigación culitativa en Psicología: rumbos y desafios. São Paulo: Educ.
- Graça, A. & Oliveira, J. (1994). O Ensino dos Jogos Desportivos. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

- Graça, A. S. & Mesquita, I. R. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2 (5), 67-79.
- Guerra, I. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso. Edição: Príncipeia.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*. Human Kinetics Publishers, 21, 177-192.
- Martins, A. (s/d). Tese de Mestrado em Treino Desportivo para Jovens Atletas. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Minayo, M. S. (1993). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (2ª ed). SP:
- Placek, Judith (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *J. of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE
- Sebren A (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education method course. *Journal of Teaching in Physical Education* 14:262-283
- Teoldo I., Greco P.J., Mesquita I., Graça A., Garganta J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77
- Teodorescu, L. (1984). *Problemas de Teoria e Metodologia nos Jogos Desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte. 14-28
- Zabala, A (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed,.