



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

**Relatório de Estágio
Relatório Final de Estágio Pedagógico**

Valter José Carvalho Martins

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

**Orientadores: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins
Prof^a. Doutora Kelly de Lemos Serrano O`Hara**

Covilhã, Outubro de 2016



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Relatório de Estágio **Relatório Final de Estágio Pedagógico**

Valter José Carvalho Martins

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

Orientadores: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins
Prof^a. Doutora Kelly de Lemos Serrano O`Hara

Covilhã, Outubro de 2016

Dedicatória

À minha mãe, por todo o apoio e incentivo ao longo de todo este processo formativo.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desta minha caminhada.

A nível profissional quero agradecer à minha entidade empregadora (Município de Idanha-a-Nova), nas pessoas do Sr. Presidente da Câmara Municipal, Eng.º Armindo Jacinto e da Sr.ª Vice- Presidente, Dr.ª Idalina Costa pela flexibilidade do meu horário laboral. Sem esta possibilidade, e sem esta compreensão jamais poderia levar a cabo este meu percurso.

A nível de orientação científico-pedagógica, expressar o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Júlio Martins, pela sua disponibilidade constante e ao Dr. António Belo, meu orientador cooperante, cuja sua intervenção e debates diários me permitiram elevar de sobremaneira as minhas capacidades profissionais. Os seus ensinamentos revestiram-se de grande valia na minha prestação ao longo deste período formativo.

A nível familiar, quero agradecer ao meu núcleo duro, que são os meus pais, a minha irmã, o meu cunhado, os meus sobrinhos e a minha namorada.

Sem desprimor por ninguém, deixo uma palavra especial aos meus pais, pois tudo aquilo que sou hoje e tudo aquilo que alcancei até hoje só foi possível graças aos valores e educação que me transmitiram e me transmitem diariamente.

A todos o meu muito obrigado.

Resumo Capítulo 1

Este documento, designado de relatório de estágio pedagógico, consagra na sua essência todo o trabalho desenvolvido por mim ao longo do presente ano letivo, no Agrupamento de Escolas do Fundão, no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior.

Durante este período formativo tive oportunidade de experienciar as diversas valências que um professor pode assumir, aquando da sua “colocação” numa escola. Neste sentido tive oportunidade de desenvolver as minhas capacidades de lecionação, de perceber a logística e trabalho inerente a uma direção de turma, de participar na organização e acompanhar um grupo - equipa no desporto escolar e de contactar efetivamente com a comunidade através da realização de um evento desportivo.

Para que tais pressupostos fossem atingíveis, foi necessário desde cedo definir os meus objetivos, tendo em conta não só as minhas ambições pessoais, mas atendendo simultaneamente aos objetivos da instituição da qual fiz parte integrante este ano letivo e mais pormenorizadamente do grupo de Educação Física, que caracteriza a minha relação mais profícua nesta escola. A articulação dos propósitos destas “personalidades”, proporcionou-me uma caminhada coerente, rumo à conclusão deste processo formativo por excelência.

Este relatório, explana de forma pormenorizada, toda a metodologia utilizada para a prossecução dos objetivos delineados, passando pela caracterização e planeamento das turmas pelas quais fui responsável, contemplando logicamente os recursos (espaciais, materiais, temporais e humanos) que permitiram que as atividades pedagógicas no âmbito da disciplina de Educação Física se desenvolvessem com a qualidade que os alunos merecem.

Todas as vivências sentidas ao longo deste ano letivo, materializadas no contacto efetivo com os meus alunos e a minha escola, dotaram-me de uma maior capacidade de intervenção no âmbito educativo.

Palavras-Chave: “ Estágio Pedagógico”; “Escola”; “Educação Física”; “Objetivos”.

Resumo Capítulo 2

A Autopercepção do Desempenho dos Alunos nas Aulas de Educação Física considerando dois Modelos de Ensino Diferenciados.

Neste trabalho irão utilizar-se o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding* - TGFU) como modelos de ensino para analisar as atividades desportivas. A autopercepção do desempenho influencia o interesse, a motivação e a persistência com que os alunos realizam as tarefas propostas, para a concretização da aprendizagem. O objetivo é avaliar de que modo estes dois tipos diferentes de intervenção condicionam a autopercepção dos alunos perante a aprendizagem das atividades desportivas. O estudo será realizado no Agrupamento Escolas do Fundão, numa turma do Ensino Secundário, com um total de 20 alunos. O desempenho dos alunos foi avaliado nas aulas de Educação Física e a percepção pessoal de cada aluno foi feita através de questionário.

Palavras-Chave: Autopercepção; Educação Física; Ensino; Aprendizagem; Ensino Secundário.

Abstract Chapter 1

This document, designated by pedagogical training report, addresses the whole work developed by me over this scholar year in the Grouping Schools of Fundão. This pedagogical training is being done in the Masters Degree of Physical Education in the Elementary and Secondary Levels University of Beira Interior.

During this formative period I had the opportunity of experiencing the different situations that a teacher can assume when gets a place in a school. Thus I had the opportunity of developing my teaching skills, understand all the work as a Class Diretor, and participate in the organization, accompanying a team-group in the scholar sport as well as contacting effectively with the school community through the development of a sporting event.

To achieve these goals, it was necessary to early define them, not only taking into account my personal ambitions, but having in mind the School objectives and the Physical Education Group that characterizes and enhances my relationship in this School. This articulation of these personalities' assumptions helped me to get a coherent path towards the conclusion of this formative process.

This report describes in a detailed way all the methodology applied to the desired objectives like the Classes planning and featuring that I was responsible for, including the resources (space, material, time and personnel) that allowed the development of the pedagogical activities in the Physical Education field.

All the experience during this Scholar Year was obtained in the effective contact with my students and my school giving me a bigger intervention capacity in the school community area of expertise.

Keywords: Pedagogical Training, School, Physical Education, Goals

Abstract Chapter 2

Self-perception of the Performance of the Students in the Physical Education Classes Considering Two Different Models of Teaching

This study will use the Model of Direct Instruction (MDI) and the Teaching Games for Understanding Model (TGfU) as models of teaching to analyze the sport activities. The self-perception of the performance influences the interest, the motivation and the persistence with which the students perform the proposed tasks, for the concretion of the learning process. The objective is to evaluate how these two different types of intervention condition the self-perception of the students towards the learning of the sport activities. The study is performed in Grouping of Fundação Schools, in a high school class, with a total of twenty students. The performance of the students was evaluated in the Physical Education class and the self-perception is made through a questionnaire.

Keywords: Self-perception, Physical Education, education, learning, high school.

Índice

Dedicatória	iv
Resumo Capítulo 1	viii
Resumo Capítulo 2.....	x
Abstract Chapter 1	xii
Abstract Chapter 2	xiv
Índice.....	xvi
Lista de Figuras	xix
Lista de Tabelas.....	xxi
Lista de Gráficos.....	xxiv
Lista de Acrónimos	xxvi
Capítulo 1- Estágio Pedagógico	1
1. Introdução.....	1
2. Definição de Objetivos	2
2.1. Objetivos do Estagiário	3
2.2. Objetivos da Escola.....	4
2.3. Objetivos do grupo de Educação Física.....	5
3. Metodologia	7
3.1. Caracterização da Escola	8
3.2. Lecionação.....	10
3.3. Amostra	12
3.3.1. Caracterização da turma de 12º ano - 12ºCT2	13
3.3.1.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento - Corfebol	13
3.3.2. Caracterização da turma de 8º ano - 8ºD	36
3.4. Planeamento	37
3.4.1. Planificação da turma 12º CT2	43
3.4.2. Planificação da turma 8ºD	44
3.5. Recursos Humanos	45
3.6. Recursos Materiais.....	47
3.7. Direção de turma	48
3.8. Reflexão da lecionação	49
3.9. Atividades não letivas.....	56
3.9.1. Atividades do grupo disciplinar.....	56
3.10. Desporto escolar	57
3.11. Atividades do grupo de estágio	58

4.	Considerações Finais.....	59
5.	Bibliografia	61
Capítulo 2 - Seminário de Investigação em Ciências do Desporto		65
1.	Introdução.....	65
2.	Método.....	69
2.1.	Amostra	69
2.2.	Instrumentos.....	70
2.3.	Procedimentos	70
2.4.	Análise Estatística	73
3.	Resultados.....	73
4.	Discussão	85
5.	Conclusões	86
6.	Bibliografia	87

Lista de Figuras

Figura 1 - Organograma da Estrutura do conhecimento do corfebol.....	14
Figura 2 - Terreno de jogo de corfebol.....	16

Lista de Tabelas

Capítulo 1

Tabela 1 - Distribuição da carga horária ao longo do ano letivo das turmas 12ºCT2 e 8ºD.....	10
Tabela 2 - Extensão de conteúdos técnico-táticos no corfebol.....	30
Tabela 3 - Ponderação dos itens avaliativos no 3º ciclo e no Secundário no A.E.Fundão	42
Tabela 4 - Unidades didáticas lecionadas na turma 12º CT2	43
Tabela 5 - Unidades didáticas lecionadas na turma 8ºD	44

Capítulo 2

Tabela 6 - Aquecimento.	71
Tabela 7 - Componentes Críticas do Serviço Curto.	71
Tabela 8 - Componentes Críticas do Clear.	72
Tabela 9 -Componentes Críticas da Tática.....	72
Tabela 10 - MID: Comparação entre autopercepção inicial (fase 1) e autopercepção final (fase 2).	78
Tabela 11 - MID: Comparação entre avaliação inicial (fase 1) e avaliação final (fase 2).	78
Tabela 12 - TGfU: Comparação entre autopercepção inicial (fase 1) e autopercepção final (fase 2).	78
Tabela 13 - TGfU: Comparação entre avaliação inicial (fase 1) e avaliação final (fase 2).	79
Tabela 14 - Comparação entre o MID a o TGfU na autopercepção inicial (fase 1).	79
Tabela 15 - Comparação entre o MID a o TGfU na autopercepção final (fase 2).	79
Tabela 16 - Comparação entre o MID a o TGfU na avaliação inicial (fase 1). .	80
Tabela 17 - Comparação entre o MID a o TGfU na avaliação final (fase 2). ...	80
Tabela 18 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Serviço Curto.	81

Tabela 19 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Clear.	81
Tabela 20 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) na Tática.	81
Tabela 21 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Serviço Curto.	82
Tabela 22 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Clear.	82
Tabela 23 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) na Tática.	82
Tabela 24 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Serviço Curto.	83
Tabela 25 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Clear.	83
Tabela 26 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) na Tática.	83
Tabela 27 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Serviço Curto.	84
Tabela 28 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Clear.	84
Tabela 29 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) na Tática.	84

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Médias Gerais no MID	73
Gráfico 2 - Médias do Serviço Curto no MID.....	74
Gráfico 3- Médias do Clear no MID	74
Gráfico 4- Médias da tática no MID.....	75
Gráfico 5 - Médias gerais no TGFU	75
Gráfico 6 - Médias do serviço curto no TGFU	76
Gráfico 7 - Médias do Clear no TGFU	76
Gráfico 8 - Médias da Tática no TGFU	77
Gráfico 9 - Distâncias entre as Médias da autopercepção e da Avaliação	77

Lista de Acrónimos

UBI- Universidade da Beira Interior

PE- Projeto Educativo

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

SPO- Serviço de Psicologia e Orientação

CT2- Ciências e Tecnologias (turma 2)

EB- Escola Básica

JI- Jardim de Infância

PAV- Pavilhão

MID- Modelo de Instrução Direta

TGFU- Teaching Games For Understanding

TRX- Total- Body Resistance Exercise

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

Capítulo 1- Estágio Pedagógico

1. Introdução

O presente documento, denominado de relatório de estágio pedagógico, afigura-se com o propósito de descrever de forma detalhada, as atividades pedagógicas, desenvolvidas por mim enquanto professor estagiário, no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior.

Este estágio pedagógico foi realizado durante o presente ano letivo no Agrupamento de Escolas do Fundão, tendo sido responsável por uma turma de 12º ano e outra de 8ºano. Os domínios a abordar durante este período temporal incidiram sobre: a lecionação, o desporto escolar e a direção de turma. Desta forma potenciou-se uma visão mais abrangente das tarefas que um futuro profissional aquando da sua integração numa escola pode desempenhar. A este propósito Caires (2003); Glickman, Gordon & Ross-Gordon (1998); McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1997); Sanches & Petrucci (2002), dizem-nos que a diversidade das áreas de atuação e de interação inerentes ao estágio pedagógico apresentam-se como um ingrediente fulcral no desenvolvimento do futuro profissional, conferindo-lhe uma maior capacidade de resolução de problemas e de adaptação ao ambiente escolar.

De acordo com as normas instituídas pela Universidade da Beira Interior, os estágios pedagógicos desenvolvem-se com a orientação de um professor da universidade e com um professor da escola de acolhimento. Assim sendo, a coordenação científica a nível da UBI ficou a cargo do Professor Doutor Júlio Martins e a nível do Agrupamento de Escolas do Fundão essa cooperação foi assumida pelo Dr. António Belo. De referir que o professor cooperante deverá de acordo com Higarashi & Nale (2006) Werneck, M., Senna, M., Drumond, M. & Lucas, S. (2010) assumir uma posição de suporte teórico-prático, de aconselhamento, de encaminhamento do processo de ensino- aprendizagem. Foi nesta lógica de diálogo permanente que o meu professor cooperante me conduziu, através de uma orientação guiada, sem imposições, para um caminho mais coerente da minha intervenção.

O estágio profissional é o local perfeito para colocar em prática todas as vivências e todas as teorias adquiridas ao longo da formação académica inicial. Mostra-se de extrema importância, a noção que a formação teórica adquirida inicialmente é fundamental, mas que isolada não é suficiente para preparar o aluno para a inserção da realidade laboral que aspira alcançar (Felício e Oliveira, 2008). É neste ambiente pedagógico por excelência, que é a escola, que o estagiário tem oportunidade de contactar com a realidade que pretende

futuramente alcançar, e é aqui que este sente o quão importante é para além do saber, o saber-fazer (Buriolla, 2009); o aliar de forma indissociável a teoria e prática, numa dialética constante de crítica e reflexão, com um forte sentido prático (Santos, 2004). Acrescentam a este propósito Pimenta e Lima (2004) que o estágio propicia, através de uma visão aglomeradora teórico-prática, uma aproximação efetiva da realidade onde o estagiário irá desempenhar funções. Os constrangimentos com os quais o estagiário se depara, as dificuldades sentidas, a vivência das situações em contexto real, permitem de acordo com Shon (1987), tomar consciências das suas limitações e potencialidades e estimulam o interveniente, a modificar caso seja necessário, as estratégias de ensino de forma a tornar mais motivantes os conteúdos a abordar. É nesta capacidade constante de adaptação, que o estagiário começa a definir a sua autonomia profissional (Werneck, M., Senna, M., Drumond, M. & Lucas, S.,2010) e vai progressivamente construindo um estilo próprio de intervenção (Meijer, Zanting & Verloop, 2002).

Neste sentido, o grupo de estágio de educação física do Agrupamento de Escolas do Fundão composto para além de mim, pelo meu colega Dário Gomes, teve também através das constantes conversas, reflexões, dúvidas, problemas partilhados, um contributo importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

No âmbito da lecionação, as minhas tarefas para além da lecionação propriamente dita, passavam também por assistir às aulas lecionadas pelo meu colega de estágio e nesse sentido numa posição de observador, tive neste exercício pedagógico a possibilidade de treinar o “meu olho clínico” vendo *in lócus* aquilo que na minha perspetiva foi trabalhado de forma correta e aquilo que em futuras intervenções poderei modificar para melhorar o processo de ensino- aprendizagem. Corroboram este propósito Pimenta e Lima (2004) que nos dizem que qualquer profissional, incluindo o professor, através de uma reflexão crítica baseada num conhecimento teórico-prático, vai aprender pela observação e pela imitação.

As atividades apresentadas neste documento sintetizam através de uma análise aprofundada da minha parte, todo o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo. Contemplam para além da componente letiva todas as interações estabelecidas com os vários agentes da comunidade escolar, preparando-me eficazmente, para o mundo real do trabalho e consequentemente para as diferentes funções que um professor poderá assumir numa escola.

2. Definição de Objetivos

*“O que me faz continuar são objetivos”
(Muhammad Ali)*

A definição de objetivos pressupõe uma finalidade a atingir, uma meta que nos propomos alcançar. É com base nestas premissas que encetamos de forma concertada e comprometida

uma caminhada árdua na direção de atingir esse desiderato (Ribeiro, 2000). É fundamental perceber de forma clara aquilo que queremos, e possuir a capacidade de ir ultrapassando obstáculos até atingir os nossos propósitos.

Numa perspectiva pedagógica, Maccario (1984) assume que a aplicação por si só do termo objetivo, implica para o professor uma pré-disposição para alcançar determinado propósito na lógica do processo educativo.

Assim na elaboração deste projeto pedagógico é preciso traçar sem hesitações o nosso caminho e definir com clareza a forma de o percorrermos, canalizando todos os nossos esforços e energias para tal.

Enunciarei de seguida os meus objetivos enquanto estagiário, os objetivos da escola enquanto elemento central do processo educativo e os objetivos do grupo de educação Física.

2.1. Objetivos do Estagiário

O meu ingresso no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e conseqüentemente, no segundo ano, no estágio pedagógico representou a possibilidade de adquirir uma formação complementar à licenciatura em Ciências do Desporto e desta forma poder melhorar os meus conhecimentos para intervir enquanto professor no processo educativo. A vontade de aprender mais e o rumo para uma área que não dominava por completo, aumentaram de sobremaneira as minhas expectativas em relação a este período de experimentação, de vivência por excelência.

Na senda destas expectativas e anseios estabeleci alguns objetivos que pretendia alcançar com o desenvolvimento do estágio pedagógico em contexto real de trabalho, concretizando:

- pretendi aumentar de forma significativa o meu conhecimento no que diz respeito ao funcionamento global de uma escola;
- experimentar as diferentes tarefas que a integração numa escola me pode proporcionar (lecionação, direção de turma, desporto escolar, atividades extracurriculares);
- desejei aumentar os meus conhecimentos em modalidades pouco abordadas na minha formação inicial;
- ambicionei aprender novas metodologias e estratégias pedagógicas para a minha intervenção no âmbito da lecionação ser mais eficiente e mais motivante;
- capacitar-me de mais uma ferramenta, que é a profissionalização em Educação Física, para poder aceder de forma mais privilegiada ao concurso nacional de professores;

-ter noção real das minhas capacidades e das minhas limitações na gestão do processo de ensino-aprendizagem com diferentes níveis etários.

2.2. Objetivos da Escola

“A valorização da escola e da educação por parte dos diferentes agentes que a integram, não dispensa uma visão revigorada deste espaço, enquanto veículo de desenvolvimento integral dos alunos, numa vertente humana, ética, cultural, científica, desportiva, local e globalmente comprometida com igualdade de oportunidades e desenvolvimento da comunidade onde está inserida.” (A.E.Fundão - Projeto Educativo 2013-2017,p.1)

Como base nestas premissas, os objetivos do Agrupamento de Escolas Fundão, elaborados com os contributos dos diversos agentes educativos encontram-se adensados no Projeto Educativo 2013-2017, servindo de base a uma promoção e desenvolvimento de eficiência e eficácia educativa.

Desta feita o Projeto Educativo 2013-2017 do Agrupamento de Escolas do Fundão define os seus objetivos estratégicos em 3 domínios de intervenção: Resultados; Prestação de Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

Passarei de seguida a elencar os objetivos dos domínios supramencionados.

Resultados - Objetivos estratégicos

- Melhorar o desempenho escolar.
- Manter os níveis residuais de abandono escolar
- Envolver a comunidade na vida do Agrupamento.
- Promover a imagem pública do Agrupamento junto da comunidade.
- Promover uma cultura de partilha de saberes e de experiências.
- Melhorar a comunicação entre o Agrupamento e a comunidade.
- Valorizar o sucesso educativo dos alunos.
- Valorizar boas práticas de cidadania.
- Valorizar as vertentes humana, ética, cultural, social, científica, artística, desportiva, tecnológica e ambiental.
- Valorizar a dimensão profissional.
- Promover estilos de vida saudável.

(A.E.Fundão - Projeto Educativo 2013-2017,pp.7-8)

Prestação do Serviço Educativo - Objetivos estratégicos

- Promover o sucesso escolar e educativo.
- Promover a articulação do currículo.

- Desenvolver a prática de escola inclusiva.
 - Dinamizar o acompanhamento e a supervisão da prática letiva.
 - Promover práticas de elaboração de projetos coerentes com o PE.
 - Incentivar à utilização das TIC.
 - Otimizar a articulação vertical entre os docentes do Agrupamento.
 - Desenvolver a ação das bibliotecas do Agrupamento.
 - Diversificar a oferta formativa.
 - Reforçar o papel estratégico dos SPO.
 - Diversificar as formas de avaliação.
 - Prevenir a desistência e o abandono.
 - Rentabilizar o tempo dedicado às aprendizagens.
 - Evidenciar a importância da aprendizagem enquanto fator potenciador de qualidade de vida
- (A.E.Fundão - Projeto Educativo 2013-2017,pp.8-9)

Liderança e Gestão - Objetivos estratégicos

- Melhorar a qualidade do serviço prestado.
 - Valorizar a pessoa.
 - Melhorar o bem-estar dos colaboradores.
 - Valorizar as lideranças intermédias.
 - Reconhecer a inovação como fator de promoção do sucesso educativo.
 - Melhorar a qualidade do serviço prestado.
 - Melhorar as condições físicas de trabalho.
 - Valorizar o trabalho.
 - Melhorar os mecanismos de comunicação.
 - Melhorar a segurança nas escolas do Agrupamento.
 - Melhorar a gestão dos recursos humanos.
 - Gerir o orçamento com base em critérios pedagógicos.
- (A.E.Fundão - Projeto Educativo 2013-2017,pp.10-11)

2.3. Objetivos do grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física, como parte integrante da comunidade educativa partilha os objetivos gerais da própria escola, no entanto face à especificidade da disciplina o grupo de educação física perfilha os objetivos do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001,pp.9-10).

Neste sentido, o referido programa reitera uma qualidade de participação dos alunos nas aulas de educação física assente em quatro vetores fundamentais:

- 1) A 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, e numa perspetiva de educação para a saúde;
- 2) A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias;
- 3) A 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 da atividade;
- 4) A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

De acordo com os pressupostos apresentados pelos autores anteriormente mencionados os objetivos específicos do grupo de educação física são os seguintes:

- a) Visando a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:
 - Consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;
 - Alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.
- b) Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente:
 - A ética e o espírito desportivo;
 - A responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade;

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

c) Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

c.1) Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de atividades físicas:

- As atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;
- As atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
- As atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;

3. Metodologia

A metodologia deverá ser entendida como um conjunto de etapas a seguir num determinado processo. Estas etapas para serem alcançadas de forma eficaz deverão preconizar atitudes com método. O método será então entendido como uma conjugação de regras que deveremos seguir para alcançar determinada finalidade (Sarmiento, 2004).

Diz-nos Descartes nas “Regras para a direção do Espírito” (1628): *“Por método entendo um conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos aqueles que as seguirem, jamais tomarão por verdadeiro aquilo que é falso e, sem sobrecarregarem a mente inutilmente, mas aumentando de forma progressiva o saber, obterão o conhecimento verdadeiro de todas as coisas que forem capazes”* (trad.it.p.26).

Acréscita ainda o mesmo autor que *“ pensar ou agir metodicamente exige que se proceda por etapas, se não mesmo por passos, de forma que cada etapa seja um progresso para o fim, não obstante a sinuosidade do caminho ou os desvios provisórios”*.

Tendo como base os pressupostos anteriormente apresentados, compete-me referir as diferentes fases pelas quais eu tive de passar para levar a cabo a conclusão deste estágio pedagógico.

Operacionalizando, o caminho seguido por mim, contempla as seguintes etapas de estruturação do conhecimento:

- a) Caracterização da escola
- b) Lecionação
- c) Amostra
- d) Caracterização e planificação das turmas
- e) Recursos humanos e materiais
- f) Direção de turma
- g) Reflexão da lecionação
- h) Atividades do grupo disciplinar e do grupo de estágio
- i) Considerações finais

A reflexão pormenorizada acerca das diversas etapas apresentadas anteriormente representam aspetos fulcrais para o saber e capacidade de autonomia e intervenção do professor estagiário.

3.1. Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas do Fundão, agrega numa matriz quer de índole urbana, quer de cariz rural, escolas de diferentes ciclos de estudo, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

Especificando, dão corpo a este agrupamento os seguintes estabelecimentos de ensino:

1. EB Santa Teresinha, Escola EB 2,3 João Franco e Escola secundária do Fundão (espaço sede)
2. EB Valverde
3. EB e JI Fatela
4. EB e JI Enxames
5. EB Salgueiro
6. EB e JI Capinha
7. EB e JI Pero Viseu
8. EB Alcaria

São estas instituições, que enquadram as 76 turmas e os 1460 alunos deste agrupamento de escolas.

Inserido num território periférico de baixa densidade e com problemas de ordem demográfica e económica bem patente, a escola afigura-se como um catalisador de referência do capital humano e de desenvolvimento da comunidade onde se insere.

A sua ligação à comunidade é evidente e está marcada de sobremaneira, nos projetos e parcerias estabelecidas patentes no plano anual de atividades. A preconização dos objetivos estratégicos desse documento e do Projeto educativo, mais precisamente no domínio dos resultados e subdomínio dos resultados sociais e reconhecimento da comunidade, mostram a solidez e o compromisso deste vínculo.

O projeto educativo de forma sucinta, define, nesta relação agrupamento- comunidade os seguintes propósitos a alcançar:

- 1- Envolver a comunidade na vida do agrupamento
- 2- Promover a imagem pública do agrupamento junto da comunidade
- 3- Promover uma cultura de partilha de saberes e experiências
- 4- Melhorar a comunicação entre o agrupamento e a comunidade
- 5- Valorizar as boas práticas de cidadania e o sucesso educativo dos alunos.

Ora para que estes propósitos sejam exequíveis é fundamental que ambas as partes, estabeleçam ações consertadas e de responsabilidade partilhada, caminhando com um objetivo comum.

Nos termos da lei e mais precisamente nos artigos 110º e 111º- seção VII- comunidade local, do regulamento interno desta instituição os vários representantes da comunidade local, têm oportunidade, em sede de reunião de conselho geral, de participar na organização e gestão das atividades educativas.

A valorização da escola e conseqüentemente o sucesso dos alunos, não depende somente, dos recursos humanos que trabalham “dentro da escola”, mas de todos aqueles que no seu espectro de atuação comunitária adicionam valor ao processo formativo. Neste sentido, Luck (2009) reitera que a escola é uma organização onde se transmitem valores sociais e contribui para a formação dos alunos, através de experiências de aprendizagem e ambiente educacional adequados aos fundamentos, princípios e objetivos da educação.

A integração e desenvolvimento do aluno, por meio da ação educativa, será tanto maior quanto maior for a sua identificação com o sistema social onde está inserido (Durkheim, 1973).

De acordo com Mulford (2008), as interações entre a escola e comunidade contribuem, através de um vínculo solidário para um ambiente de bem-estar, coesão e integração social.

Estou certo, que nesta linha de pensamento, a empatia e compromisso entre escola e comunidade, proporcionam todos os instrumentos (materiais e conceptuais) para que os alunos almejem o sucesso educativo e simultaneamente a comunidade se desenvolva.

3.2. Lecionação

Após reunião preliminar entre o núcleo de estágio de Educação Física e o professor cooperante do Agrupamento de Escolas do Fundão, ficamos a conhecer, eu e o meu colega de estágio, quais seriam as turmas pelas quais iríamos ser responsáveis no decorrer do presente ano letivo. Desta reunião apurou-se que eu ficaria responsável por uma turma de Secundário - 12ºCT2 e uma turma de 3º ciclo- 8º D.

A mancha horária da turma 12º CT2, no que respeita à disciplina de Educação Física, contempla semanalmente dois blocos de 90 minutos distribuídos às terças-feiras das 08:20h às 09:50h e quintas-feiras das 11:45h às 13:15h.

A turma de 8º ano iria ser partilhada por mim e pelo meu colega de estágio e a sua carga horária abrange um bloco de 90 minutos na sexta-feira das 11:45h às 13:15h, e um bloco de 45 minutos na quarta-feira das 11:45h às 12:30h.

A distribuição das manchas horárias das turmas com as quais, desenvolvi a minha prática letiva, encontram-se explicitadas na seguinte tabela.

Tabela 1 - Distribuição da carga horária ao longo do ano letivo das turmas 12ºCT2 e 8ºD

Turma	Horário	Rotação			
		1ª	2ª	3ª	4ª
12º CT2	08:20h-09:50h	Pav.3	Pav.4	Pav.1	Pav.2
	11:45h-13:15h	Pav.4	Pav.1	Pav.3	Pav.4
8º D	11:45h-13:15h	Pav.4	Pav.1	-----	-----
	11:45h-12:30h	-----	-----	Pav.4	Pav.1

Os blocos de 90 minutos afetos à disciplina de educação física, para a turma de 12º ano, foram assumidos por mim durante todas as rotações implementadas ao longo do ano letivo.

No respeitante à turma de 8º ano, na 1ª e 2ª rotações eu assumi as aulas de 90 minutos e o meu colega o bloco de 45 minutos, na 3ª e 4ª rotação inverteram-se as cargas horárias.

Distribuídas que estavam as turmas com as quais iríamos trabalhar passamos, de acordo com as rotações instituídas pelo grupo de Educação Física dos espaços para prática desportiva (1ª Rotação- (17/09 a 13/11/2015); 2ª Rotação- (16/11 a 22/01/2016); 3ª Rotação- (25/01 a 18/03/2016); 4ª Rotação- (04/04 a 03/06/2016)), para a elaboração da planificação anual.

Esta planificação num primeiro momento definia de forma muito sintética as modalidades que nós teríamos de lecionar, condicionando instantaneamente a nossa ação para a preparação prévia das mesmas.

Neste sentido, encetei esforços para planificar as primeiras modalidades que iria lecionar nesta primeira rotação com a turma de 12º CT2 (badminton, voleibol) e com a turma de 8ºD (ginástica artística).

Realizada a planificação, chegava então a hora da lecionação. A minha primeira aula lecionada à turma de 12º ano, realizou-se no espaço PAV.3, ou seja na modalidade de badminton e iniciei com turma de 8º ano, no PAV.4, ou seja com ginástica artística.

Apesar das dúvidas inerentes ao momento, tentei ser conducente com o ditado e não esperar uma segunda oportunidade para criar uma primeira boa imagem. Tinha de ser naquele primeiro instante que eu tinha de marcar uma posição, a minha posição. Neste sentido, adotei uma postura de serenidade (pelo menos aparente), de firmeza, e clareza na transmissão das informações. A minha preocupação maior, nesta primeira aula era conseguir manter o controlo da aula, e demonstrar aos meus alunos que quem assumia os destinos da aula era eu. Os alunos teriam de perceber desde início, que naquele espaço eu era o líder. Se eu conseguisse isso, penso que o meu trabalho futuro iria ser mais facilitado. Sem liderança e sem controlo na aula, nunca se consegue alcançar os objetivos definidos. Modéstia à parte, penso que o consegui, não por uma liderança autoritária, mas com autoridade, por uma assertividade elevada, e uma firmeza da condução das tarefas propostas.

Após este “choque” inicial, a minha postura foi-se moldando, através do conhecimento mais profundo das turmas e dos espaços, adotando estratégias para “ ter a turma comigo”, não descurando no entanto a minha autoridade ao longo das várias rotações implementadas.

As rotações dos espaços acima indicadas, definidas em 8 semanas, prolongaram-se em alguns casos por mais que um período escolar. As modalidades apresentadas estão associadas a diferentes espaços de realização e representam as modalidades dominantes nos respetivos locais, não querendo dizer com isso que não pudessem ser realizadas outro tipo de modalidades. A planificação deverá ser dinâmica e passível a adaptações caso seja necessário.

De referir que para além das modalidades lecionadas, as aulas contemplavam obrigatoriamente, exercícios de condição física que iriam de encontro às recomendações da bateria de testes de aptidão aeróbia e aptidão muscular, patentes no protocolo *fitnessgram*.

Importa também referir neste capítulo, que quando não estava a lecionar, mas havia carga letiva associada às turmas do meu colega de estágio, teria de assistir e observar as aulas lecionadas pelo meu colega de estágio, efetuando posteriormente uma análise crítica através de reunião com o professor orientador e o meu colega de estágio ou através de relatório de observação de aula.

Este facto reveste-se de extrema importância pois, Segundo Moreira, Marques e Cunha (2015) a observação de professores mais experientes (professor cooperante) e dos seus pares (colegas de estágio), constituem uma fonte de aprendizagem, na medida em que o professor estagiário na análise da aula do outro, poderá refletir sobre a sua própria ação.

Azevedo, Portela, Graça e Ávila- Carvalho (2014), acrescentam a este propósito que a reflexão crítica dos intervenientes do processo formativo do professor estagiário, se reveste de elevado valor, na medida em que a associação deste conceito ao pensamento e análise da ação praticada, lhe permitirá identificar os seus resultados e manter, adequar ou alterar estratégias de intervenção futuras.

A lecionação representa a essência da atividade do docente, constitui o ponto central da nossa atividade enquanto professores e simultaneamente, apresenta-se como um desafio permanente a que teremos de dar respostas capazes. Cabe-nos a nós capacitarmo-nos de conhecimentos, estratégias para de dia para dia podermos ter uma intervenção mais profícua na formação dos alunos que temos à nossa frente.

3.3. Amostra

De entre um universo amostral de 76 turmas, que compõem o Agrupamento de escolas do Fundão, foram-me atribuídas uma turma de secundário, 12º ano de Ciências e Tecnologias, 12ºCT2, e uma turma de 3º ciclo, 8ºD. Estas turmas representam as turmas atribuídas ao meu professor cooperante.

As duas turmas contemplam ciclos de estudos diferentes, níveis etários e comportamentais distintos, adicionando uma capacidade de adaptação diversificada à minha atuação.

Para além das diferenças inerentes aos diferentes níveis de maturação, é também necessário atender à especificidade do Programa Nacional de Educação Física para os diferentes ciclos que compõem a minha amostra de trabalho.

Passarei de seguida a elencar as características marcantes das turmas em análise.

3.3.1. Caracterização da turma de 12º ano - 12ºCT2

Uma vez que a responsabilidade de todo o processo de lecionação, da turma de 12ºCT2 foi somente da minha incumbência, e tendo em conta que foi com esta amostra que eu lecionei um número superior de aulas, considero oportuno explanar de forma pormenorizada, através do recurso ao Modelo de Estrutura do Conhecimento, uma caracterização minuciosa das várias etapas assumidas na prossecução dos objetivos delineados para esta turma, numa determinada modalidade.

O modelo de Estura do conhecimento apresentado de seguida, versa sobre a modalidade de corfebol e ilustra um exemplo dos vários MEC elaborados para as diferentes modalidades lecionadas ao longo deste ano letivo. A estrutura de sistematização do conhecimento apresentada noutras modalidades era idêntica, servindo este como espécime.

3.3.1.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento - Corfebol

Introdução

Este documento permite-nos sistematizar o conhecimento e operacionalizar de forma mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base o *Modelo de Estrutura de Conhecimento* (MEC) proposto por J. Vickers (1989), este documento vai contemplar na sua elaboração, para uma intervenção mais eficaz no processo de ensino aprendizagem, os seguintes módulos:

Módulo I - Análise da estrutura do conhecimento da modalidade

Módulo II - Análise do Envolvimento

Módulo III - Análise dos Alunos

Módulo IV - Análise da extensão e sequência de conteúdos

Módulo V - Definição de Objetivos

Módulo VI - Configuração da Avaliação

Módulo VII - Progressões de ensino /situações de Aprendizagem

Módulo VIII - Aplicações Reais

Estes módulos personificam 3 fases distintas de intervenção do professor. A fase de análise (módulo I,II,III), a fase de decisões (módulo IV,V,VI,VII) e a fase de aplicação (módulo VIII)

Como qualquer guião, este documento está sujeito a alterações, pois num processo de ensino-aprendizagem em constante mutação, o professor deverá caso se justifique adequar as suas intervenções em função da análise constante das variáveis que condicionam todo este processo formativo.

Módulo I - Análise global da estrutura do conhecimento

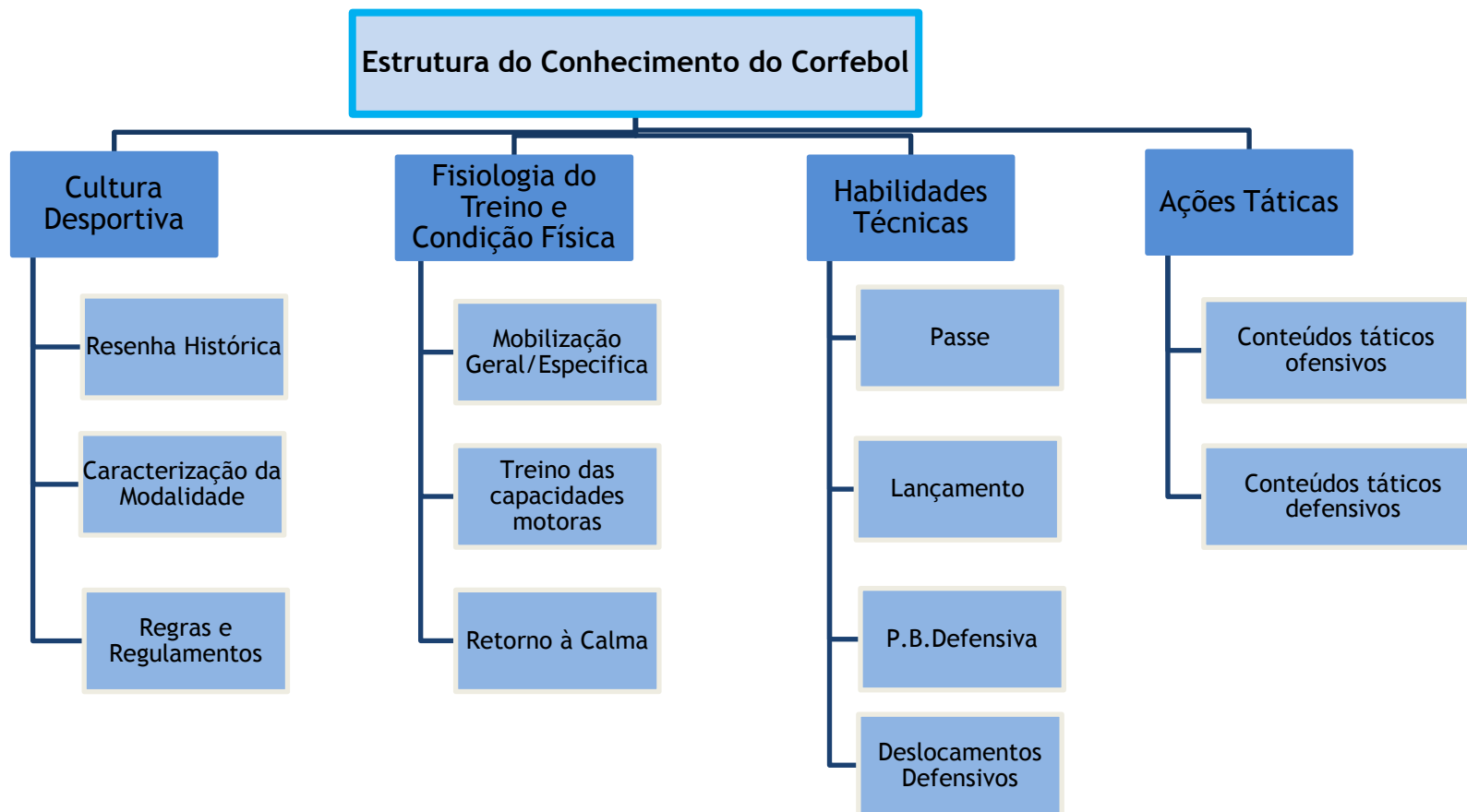


Figura 1 - Organograma da estrutura do conhecimento do Corfebol

1. CULTURA DESPORTIVA

1.1. Resenha Histórica

De acordo com a Federação Internacional de Corfebol (I.K.F) e a Federação portuguesa de Corfebol, informam-nos Alves (2015) e Granja, C., Ramos, J. & Ferro, N. (1997), que Corfebol surgiu na Holanda em 1902, inventado por Nico Broekhuyesen, inspirado num jogo sueco denominado Ringboll.

Houve uma boa aceitação e expansão da modalidade logo após a sua apresentação, e em 1903 constituiu-se a Associação Holandesa de Corfebol. Nos anos seguintes a atividade desenvolveu-se essencialmente na Holanda e junto dos mais jovens, vindo progressivamente a aumentar a sua popularidade e o número de praticantes, sendo atualmente cerca de 100 mil na Holanda.

Em 1920, foi apresentada como modalidade de demonstração nos Jogos Olímpicos. Nessa altura a Bélgica iniciou a sua prática, devido à sua proximidade geográfica com a Holanda, depressa se desenvolveu, levando à formação da Associação Nacional em 1921. Oito anos mais tarde, foi novamente modalidade de demonstração nos Jogos Olímpicos de Amsterdão, em 1928.

Em 1933 a modalidade sofreu um novo impulso com a criação da I.K.F. (Internacional Korfbal Federation).

Em Portugal o primeiro núcleo de corfebol só surgiu em 1982, em Lisboa pela ação do professor Jorge Calado.

Em 1985, é formada a 1ª equipa em Portugal, o ISEF Agon Clube. No ano de 1988/89, realiza-se em Portugal o 1º Campeonato Nacional de Corfebol. Em 1991 é criada a Federação Portuguesa de Corfebol. Em 1991, a seleção Nacional participou no Campeonato do Mundo e classificou-se em 6º lugar entre 12 seleções.

A nível de arbitragem Portugal alcançou um lugar de destaque graças ao árbitro de elite, Jorge Alves, que no período compreendido entre 1995 e 2012, conseguiu ser o árbitro com mais jogos e finais internacionais dirigidas.

1.2. Caracterização da Modalidade

O corfebol tem características especiais que o tornam uma atividade distinta de todas as outras. É uma modalidade que conduz ao desenvolvimento da cooperação, uma vez que é um jogo de passes e desmarcações constantes porque não é possível o drible ou qualquer outro tipo de progressão com a bola. Fomenta também as relações grupais, especialmente entre géneros, na medida em que cada equipa tem de ser obrigatoriamente formada por rapazes e raparigas (Alves, 2015).

1.3.Regras e Regulamentos

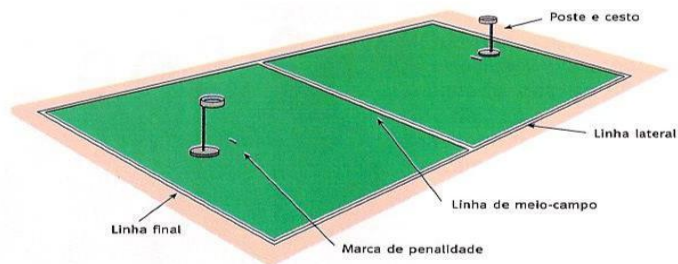


Figura 2 - Terreno de jogo de corfebol

De acordo com Alves (2015) as regras e regulamentos do corfebol são apresentados sucintamente de seguida.

O terreno de jogo possui dimensões de 40mx20m (campo de andebol/futsal). A superfície de jogo está dividida em 2 zonas iguais (cada equipa tem a sua respetiva zona de ataque e de defesa).

Postes e Cestos

Postes - São construídos em metal, redondos, com uma espessura de 5 a 8cm. O bordo superior do cesto encontra-se a uma altura de 3,50m do solo. Em jogos de escalões mais baixos os postes podem ter entre 3m e 2,5m de altura

Os postes são colocados em cada uma das zonas no eixo longitudinal do campo, a uma distância da linha final igual a $\frac{1}{6}$ da distância total do campo.

Cestos - Feitos inicialmente de verga ou de vime (agora em desuso), deram origem a cestos de material sintético. Não têm fundo, apresentam uma forma cilíndrica, com um diâmetro interior de 39 a 41cm e uma altura de 25cm. O cesto é fixo a cada poste, devendo este, estar orientado para o centro do campo, estando o seu bordo superior situado a 3,50m do solo.

Bola

É jogado com uma bola de corfebol oficial, tamanho 5 (semelhante a uma bola de futebol), deve ter um perímetro de 68 a 71 cm e deve pesar entre 425 a 475 g.

Jogadores

Cada jogo é realizado por 2 equipas, que integram 4 jogadores e 4 jogadoras (8 elementos por equipa) e que se distribuem da seguinte forma no campo:

- 2 Jogadores e 2 jogadoras em cada zona para cada equipa.

Duração do jogo

O jogo tem a duração de 50 minutos, divididos em duas partes de 25 minutos, com intervalo de 10min.

Início e Reinício do jogo

O início do jogo é feito por um atacante, dentro da sua zona e perto do centro do campo. O jogo reinicia-se também nessa zona, no início da segunda parte e após a marcação de um golo.

Sistema de Pontuação

Cada lançamento (de campo ou de penalidade) convertido vale um ponto. Vence a equipa que no final obtiver o maior número de pontos.

Mudança de zona

No decorrer do jogo, sempre que o somatório do número de golos obtidos pelas duas equipas for um número par, os jogadores trocam de zona, ou seja, os jogadores da zona ofensiva passam para a zona defensiva e vice-versa.

Mudança de Campo

No início da segunda parte, as equipas trocam de campo e de cesto, mas não mudam de zona.

Substituições

Num jogo podem ser substituídos, no máximo, dois jogadores por equipa. Após estas substituições, os jogadores só podem ser substituídos se estiverem lesionados de tal forma que a lesão seja impeditiva de prosseguirem o jogo. Neste caso, é o árbitro que decidirá se a substituição poderá ou não ser permitida.

Um jogador substituído não poderá voltar a participar no jogo. Um jogador que tiver sido expulso pelo árbitro não poderá ser substituído.

Bola fora

Considera-se bola fora quando a bola toca no solo, um objeto ou uma pessoa, fora do terreno de jogo.

É considerada bola fora quando esta toca as linhas que limitam o campo. A bola é repostada em jogo próximo do local por onde saiu e atrás da linha que delimita o campo, devendo o adversário estar a uma distância mínima de 2,50m em relação à bola.

Faltas

No corfebol as faltas são marcadas no local onde são cometidas as infrações, devendo, na execução das mesmas, os adversários encontrar-se pelo menos a 2,50m da bola, com a exceção da penalidade que é executada na respetiva marca (à distância 2,50m do cesto).

No decorrer do jogo não é permitido:

- Tocar na bola com qualquer parte do corpo abaixo da cintura;
- Bater na bola com o punho;
- Apanhar a bola quando o jogador está caído no chão;
- Driblar, correr ou andar com a bola na mão;
- Entregar a bola na mão a outro jogador da mesma equipa;
- Bater ou tirar a bola das mãos de um adversário;
- Empurrar, agarrar ou obstruir o deslocamento de um adversário, ou seja, não pode haver contacto pessoal;
- Defender um jogador do sexo oposto no ato de posse ou lançamento;
- Jogar fora dos limites da sua zona;
- Defender um jogador que está a ser marcado por outro;
- Lançar da zona defensiva, de um livre ou de uma bola ao ar.

Penalidades

Há lugar à marcação de uma penalidade, em todas as faltas que resultem na perda da oportunidade de marcar ponto.

A penalidade é o lançamento direto ao cesto, sem oposição executado da marca de penalidade que se situa a uma distância de 2,50m do cesto, na zona central sobre o eixo longitudinal do campo.

2. FISILOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA

2.1. Mobilização Geral/Específica

Antes de realizar uma qualquer atividade física/desportiva é fundamental efectuar uma mobilização/ativação geral, vulgarmente conhecida por aquecimento. O aquecimento prepara o aluno/jogador fisiologicamente e psicologicamente para a atividade física/desportiva que vai realizar.

Um aquecimento adequado permite aumentar a temperatura corporal (aumento de fluxo sanguíneo local, aumento da quantidade de oxigénio disponível pelos músculos, aumento da velocidade de contracção muscular), elevar a frequência cardíaca para valores próximos dos valores em situação de exercício e previne de forma substancial o aparecimento de lesões.

Tendo em conta estes pressupostos, tentei ao longo das várias aulas diversificar ao máximo os aquecimentos apresentados. Utilizei várias vezes nesta parte da aula, jogos lúdicos, como forma de aquecimento, pois a forte componente lúdica, funcionava como um estimulante para o resto da aula.

Um exemplo de um aquecimento lúdico é o jogo dos 10 passes. Este jogo resume-se a duas equipas com o mesmo número de jogadores, tentam trocar a bola entre si até obterem 10 passes sem que a bola seja alcançada pela equipa adversária. Sempre que o conseguirem marcam um ponto.

Este tipo de jogo permite-me atingir os predicados de um aquecimento de uma forma geral, e através do meu condicionamento da tarefa, atingir também os fundamentos específicos da modalidade. Basta por exemplo neste exercício definir o tipo de passe a efectuar (só passe de peito). Esta forma de aquecimento aproxima também os alunos da modalidade em questão, pois para atingirem o objetivo terão de realizar deslocamentos, movimentações para receber e passar a bola que lhe serão bastante úteis na situação de jogo.

Sempre que possível o aquecimento deverá aproximar-se o máximo da realidade do jogo.

2.2. Treino das Capacidades Motoras

Para um desenvolvimento integral do aluno as capacidades motoras dos alunos, deverão ser uma preocupação do treino. No entanto considero que taxonomia apresentada por Bompá (2002), assumida pela maioria dos professores, que apresenta as capacidades motoras divididas em capacidades motoras condicionais (Força, Velocidade, Resistência, Flexibilidade) e em capacidade motoras coordenativas (Equilíbrio, Orientação, Propriocepção, Destreza, entre outras), carece de alguma coerência com a realidade. Ora vejamos, se eu quero treinar por exemplo o ressalto, neste caso concreto do corfebol, eu terei de treinar a força de impulsão, mas essa força de impulsão não poderá ser dissociada de uma situação de equilíbrio. Da mesma forma que se eu quiser desenvolver um lançamento na passada também

não poderei isolar a força e a velocidade de um estado de coordenação. De igual modo que um aluno que tenha problemas de orientação, dificilmente realizará um passe ou um deslocamento eficaz.

A classificação das capacidades coordenativas, são de acordo com Garganta & Santos (2015), um artifício, pois estas são imprescindíveis e indissociáveis das capacidades condicionais, afirmando uma perspectiva holística do movimento humano. Em suma o treino das capacidades motoras condicionais e coordenativas são imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno, no entanto a dificuldade de isolamento das coordenativas exige de nós uma visão mais ampla do fenómeno desportivo.

2.3. Retorno à Calma

O retorno à calma, após o esforço, caracteriza-se por um regresso progressivo à normalidade tanto no plano cardiovascular como respiratório. Nesta fase da aula os alunos realizam exercícios de alongamento e relaxamento para que o organismo atinja valores perto dos valores iniciais e se diminua o risco de lesões. É também uma fase fundamental para hidratar e repor os electrólitos gastos durante a fase de esforço.

3. HABILIDADES TÉCNICAS

3.1. Habilidades Técnicas no Ataque

3.1.1. Passe

O passe assume uma particular importância no corfebol, pois, não sendo permitido aos jogadores deslocarem-se com a bola nas mãos, o passe é a única forma de fazer circular a bola.

A execução do passe é muito semelhante à utilizada quer no basquetebol, quer no andebol. Os tipos de passe utilizados no corfebol são: Passe de peito; Passe de ombro a uma mão; Passe de por baixo; Passe por cima.

Relativamente às habilidades técnicas citadas anteriormente, irei referir as suas componentes críticas, os erros mais frequentes na sua execução e as minhas estratégias de intervenção/correção para melhorar o desempenho do aluno.

É essencial que o aluno perceba o fundamento da intervenção e de que forma esta lhe servirá para melhorar a sua performance.

Passe de peito no corfebol

Componentes críticas:

1. Pega da bola com as mãos paralelas e os dedos a apontar para cima e para trás
2. Extensão dos braços à frente
3. Rotação dos pulsos para fora
4. A ponta dos dedos deve ser a ultima parte do corpo a tocar na bola.
5. Ficar com os dedos a apontar no sentido do alvo
6. Após a execução do passe avançar uma perna para manter uma posição de equilíbrio (vertical) e facilitar a movimentação após o passe.

Erros mais frequentes

Estratégias de intervenção/ correção

Pega da bola com os dedos para a frente	⇒	Informar para a colocação dos dedos a apontar para cima e para trás
Não extensão dos braços	⇒	Mostrar a importância da extensão dos braços no final do movimento
Não rotação dos pulsos	⇒	Dizer para rodar os pulsos no final do movimento
Após o lançamento ficar em desequilíbrio com o tronco à frente e uma perna atrás	⇒	Demonstrar que o avanço de uma perna no ato do passe vai reduzir esse problema

Passe de ombro no corfebol

Componentes críticas:

1. Os apoios não paralelos com pé da frente contrário à mão que tem a bola
2. Cotovelo afastado do tronco
3. Bola afastada do ombro / cabeça
4. Pega da bola com os dedos a apontar para trás / cima
5. Após a execução do passe, avançar o pé de trás para manter uma posição de equilíbrio (vertical) e facilitar a movimentação após o passe

Erros mais frequentes	⇒	Estratégias de intervenção/ correção
Pega da bola com os dedos para a frente	⇒	Dizer para colocar a dedos a apontar para cima
Colocação da bola junto ao ombro	⇒	Demonstrar a mais-valia para do afastamento da bola do ombro
Colocação do cotovelo junto ao tronco	⇒	Exemplificar as vantagens de afastar o cotovelo do tronco

Passo por baixo no corfebol

Componentes críticas:

1. Bola numa mão (em concha por baixo da bola);
2. Com o MS estendido, realiza-se um movimento de trás para a frente, largando a bola quando o MS atinge a maior extensão à frente.

Erros mais frequentes	⇒	Estratégias de intervenção/ correção
Colocação paralela dos apoios	⇒	Chamar a atenção para uma maior estabilidade se um dos apoios estiver mais avançado
Não largar a bola quando o MS atinge a máxima extensão à frente	⇒	Demonstrar a importância de largar a bola na extensão máxima aquando da realização do passe

Passo por cima no corfebol

Componentes críticas:

1. Bola numa mão (em concha ao lado do corpo);
2. Rodar o MS para trás e para cima, largando a bola quando este está completamente esticado, com a mão acima da cabeça

Erros mais frequentes	⇒	Estratégias de intervenção/ correção
Colocação paralela dos apoios	⇒	Chamar a atenção para uma maior estabilidade se um dos apoios estiver mais avançado
Movimento descontínuo do MS que lança	⇒	Exemplificar que um movimento contínuo sem desaceleração potencia um passe mais eficiente

3.1.2. Lançamento

O lançamento é um gesto técnico de elevada importância para a prossecução do objetivo do jogo. No corfebol podemos registar três tipos de lançamento: Lançamento a duas mãos; Lançamento na passada; Lançamento de penalidade.

Também nos diferentes tipos de lançamento irei enunciar as suas componentes críticas e as minhas estratégias de intervenção/correção.

Lançamento a duas mãos no corfebol

Componentes críticas:

1. Posição simétrica
2. Pega da bola com as duas mãos à altura do peito, junto ao corpo, com os cotovelos ligeiramente afastados do tronco apontando para o solo.
3. Bola agarrada na parte posterior e inferior, com os dedos bem abertos apontando para cima e ligeiramente para trás, não tocando com a palma das mãos na bola.
4. Ver o cesto por cima da bola.
5. No início do movimento, tronco ligeiramente inclinado à frente e pernas ligeiramente fletidas.
6. No final do movimento extensão completa dos braços e das pernas, tronco na vertical.
7. Terminar o lançamento com os braços mais para cima do que para a frente, com os polegares virados para baixo e palmas das mãos para fora.

Erros mais frequentes

Estratégias de intervenção/ correção

“Coice” para trás	⇒	Colocar a mão atrás das pernas do lançador e dizer para usar a flexão e extensão das pernas
Saltar para a frente	⇒	Usar uma linha do campo, um pino ou um banco sueco e dizer que o movimento deve ser para cima
Não usar as pernas no lançamento	⇒	Aumentar a distância do lançamento e dizer que o movimento inicia-se nos pés
Pega lateral da bola (cotovelos para fora)	⇒	Pegar a bola do chão e lançar de seguida Lançar após passe para o peito. Mostrar a pega correta
Baixar a bola após receção	⇒	Colocar uma mão por baixo da bola e dizer para não baixar abaixo do peito
Lançar fazendo mais força com uma mão	⇒	Dizer para usar as duas mãos
Cruzar os braços no final do lançamento	⇒	Dizer para lançar mais para cima que para a frente e que os polegares devem acabar virados para o chão

Lançamento na passada

Componentes críticas:

1. Pega da bola lateral e simétrica
2. Elevação vertical com puxada do joelho da perna livre e elevação de ambos os braços
3. Bola largada no ponto mais alto, com braços em extensão

Erros mais frequentes	⇒	Estratégias de intervenção/ correção
Não correr enquadrado com o poste	⇒	Corrida para o poste entre duas filas paralelas de pinos
Pega da bola	⇒	Deixar a bola cair pelos braços até às mãos, que não podem estar unidas. Esticar os braços para cima agarrando a bola.
Não eleva o joelho / Não salta para cima	⇒	Dizer que devem elevar o joelho para largarem a bola bem lá em cima. Joelho ajuda a estabilizar o tronco mantendo-o virado para o cesto.
Não estica o braço / Não larga a bola no ponto mais alto	⇒	Dizer que deve estender os braços no final do movimento e tentar colocar a bola dentro do cesto.

Lançamento de penalidade no corfebol

Componentes críticas:

1. Enquadramento com o cesto com o pé de impulsão ligeiramente avançado
2. Pega da bola lateral e simétrica e ligeiramente por baixo
3. Puxada do joelho da perna livre e elevação de braços
4. Bola largada no ponto mais alto, com braços em extensão

Erros mais frequentes	⇒	Estratégias de intervenção/ correção
Pega da bola por cima	⇒	Informar para agarrar a bola ligeiramente por baixo com as mãos abertas
Não estender os braços / Não larga a bola no ponto mais alto	⇒	Demonstrar que se a extensão dos braços for realizada a colocação da bola no cesto será facilitada
Não eleva o joelho / Não salta para cima	⇒	Mostrar que devem elevar o joelho para largarem a bola mais em cima
Inicia o movimento com os braços	⇒	Demonstrar que o movimento dos braços deverá ser

esticados		contínuo desde a zona do abdómen até à extensão máxima no momento do lançamento.
Levantar o pé de apoio	⇒	Colocar um pino a travar o avanço do pé de apoio

3.2. Habilidades Técnicas na Defesa

3.2.1 Posição Básica Defensiva

Componentes críticas:

1. Pernas fletidas
2. Pernas afastadas com um pé à frente do outro em relação ao adversário
3. Tronco ligeiramente inclinado à frente
4. Mão/ Braço do mesmo lado da perna da frente ativamente a tentar bloquear a bola

Erros mais frequentes		Estratégias de intervenção/ correção
Pernas em extensão	⇒	Demonstrar a importância da semiflexão das pernas para reagir mais rapidamente
Pés paralelos	⇒	Informar da importância da colocação de um apoio à frente do outro para poder responder a qualquer variação de trajetória por parte do adversário
Tronco demasiado inclinado	⇒	Dizer para inclinar ligeiramente o tronco à frente de forma a diminuir o espaço do adversário
Braços em baixo	⇒	Mostrar que a colocação elevada dos braços vai dificultar grandemente a ação do atacante

3.2.2. Deslocamentos defensivos

Os deslocamentos deverão ser realizados tendo em conta a posição básica anteriormente referida. Deverão ser rasos, deslizando sem cruzar os apoios nem andar aos “saltinhos”. O contacto com o solo nunca se deve perder de forma a maximizar uma resposta célere aos movimentos do atacante.

Componentes críticas:

1. Pernas fletidas
2. O pé de trás em relação ao deslocamento sempre em contato com o solo

3. Passos curtos

4. Não cruzar os apoios

Erros mais frequentes

Estratégias de intervenção/ correção

Cruzar os apoios



Demonstrar que o cruzamento dos apoios prejudica a eficácia dos deslocamentos.

Andar aos “pulinhos/saltinhos”.



Demonstrar que esta forma de locomoção aumenta o tempo de reação para reagir ao opositor.

4. Ações Táticas

4.1. Conteúdos Táticos Ofensivos

Independentemente do sistema tático assumido pelas equipas (4:0;3:1;2:2) é importante salientar a sua importância, para uma distribuição racional dos jogadores pelo terreno de jogo. Esta ocupação racional do terreno de jogo potencia uma eficaz organização ofensiva, permitindo ao ataque, através de movimentos de desmarcação, criar desequilíbrios defensivos.

Numa fase de aprendizagem da modalidade o esquema tático mais utilizado é o sistema 4:0. O que caracteriza este sistema é o facto da zona próxima do cesto estar “livre”. Um jogador representa o portador da bola, os outros dois representam os jogadores da “primeira” linha de passe e um quarto representa o jogador da “segunda” linha de passe.

Os jogadores deverão estar em movimento constante (desmarcação) de modo a dar o maior número de linhas de passe ao portador da bola.

A desmarcação é portanto uma ação fundamental nesta modalidade já que o seu principal objetivo consiste em provocar desequilíbrios na defesa, de forma a serem conseguidas situações de vantagem que permitam a finalização (de fora ou na passada)

Após a receção da bola o enquadramento com o cesto em posição de dupla ameaça deve ser uma regra a cumprir.

Para além disto, os deslocamentos deverão ser feitos de forma a evitar a aglomeração em torno do portador da bola e/ou cesto, não ficando parado nem se “escondendo” atrás do defesa, mas movimentando-se constantemente de forma a criar linha de passe.

4.2. Conteúdos Táticos Defensivos

Convém referir que a defesa aquando da marcação do seu adversário, deve colocar-se entre ele e o cesto tentando opor-se ao lançamento, ou seja, fazer referência à regra que define a “marcação”.

Posição defensiva básica

Esta posição caracteriza-se por uma flexão das pernas, com os pés afastados, mantendo um deles mais avançado em relação ao outro, tronco ligeiramente inclinado e braços ativos com um em elevação anterior tentando “marcar” o seu adversário.

Deslocamentos

Os deslocamentos devem ser realizados respeitando a posição básica atrás descrita. Deverão ser rasos, deslizando sem cruzar os apoios e não perdendo o contacto com o solo, de forma a permitir uma reação rápida e adaptada aos movimentos do atacante.

Defesa ao jogador com bola

Logo que a bola se aproxima e entra na posse do opositor direto, a defesa deve encurtar a distância que o separa dele. Esta aproximação não deve ser feita de forma brusca, nem saltando para tentar bloquear o lançamento, mas mantendo uma distância que permita impedir o lançamento de acordo com as regras.

É importante a manutenção da posição básica, de forma a permitir uma reação rápida a qualquer ação do atacante.

Importa referir que durante o ato defensivo, o defensor só pode defender o opositor do mesmo género, ou seja rapaz defende rapaz e rapariga defende rapariga.

Módulo II - Análise do Envolvimento

Os recursos disponíveis, no contexto onde as atividades propostas se iram realizam, determinam em larga medida a qualidade das mesmas. Neste prisma passarei de seguida a elencar os recursos que suportam a execução das tarefas enunciadas.

Recursos espaciais

O espaço destinado ao corfebol, nas instalações do pavilhão desportivo é o espaço PAV.2.

Recursos materiais

O material disponível para a realização das aulas de corfebol reúne, 2 Bolas de Corfebol oficiais, 2 Cestos de corfebol em verga e coletes de cores distintas para destringar as equipas em jogo.

Recursos humanos

Os recursos humanos responsáveis pelo enquadramento dos 21 alunos que compõem a turma, referem-se ao professor estagiário, que é responsável pela planificação organização e gestão da aula; ao colega do grupo de estágio, que observa a aula tentando desta forma também melhorar as suas intervenções futuras; ao professor cooperante, que não intervindo na aula, poderá pontualmente dar algumas “dicas” de funcionamento de determinado exercício; ao coordenador científico da UBI, que poderá marcar presença em algumas aulas no sentido de aferir o desenvolvimento profissional do estagiário e partilhar informações com o professor orientador e o estagiário observado.

Para além do corpo docente, anteriormente mencionado, acrescento um funcionário do pavilhão que colabora na montagem recursos materiais, e assegura a limpeza e higiene do espaço de prática e dos balneários contíguos ao terreno de jogo.

Recursos temporais

A unidade didática de corfebol, sendo uma modalidade alternativa, contemplou 6 aulas de 90 minutos, realizada aos primeiros dois tempos da manhã, ou seja das 08:20h às 09:50h.

Módulo III - Análise dos Alunos

A turma do 12ºCT2, é uma turma com comportamentos e atitudes muito homogéneos, não se registando ao longo do presente ano letivo quaisquer episódios de indisciplina.

A turma era composta por 28 alunos, sendo que 7 destes alunos não frequentavam as aulas de Educação Física, devido ao facto de estarem a repetir o 12º ano e como tal já terem realizado em anos transatos a disciplina em questão.

Posto isto importa referir que o meu universo de trabalho nesta turma se cingia a 21 alunos, 12 do género masculino e 9 do género feminino. Os alunos que frequentam pela primeira vez a disciplina de Educação Física no 12º ano, apresentam um nível etário compreendido entre os 17 e os 19 anos de idade e de entre estes apenas dois, registam retenções em anos transatos, o que espelha na generalidade uma turma com um bom aproveitamento.

Estes alunos provêm na sua maioria da própria cidade do Fundão (17 alunos) e os restantes (4 alunos) de freguesias contiguas do concelho do fundão (Lavacolhos, Valverde, Alcaide, silvares)

Na senda da maioria dos alunos desta turma, que apresentam resultados escolares bastante bons, também em educação física a turma apresenta um nível geral de conhecimento e desempenho bastante positivo.

Modulo IV - Análise da Extensão e Sequência dos Conteúdos

Tabela 2 - Extensão de conteúdos técnico-táticos no corfebol

Conteúdos				Aulas					
				1	2	3	4	5	6
				90`	90`	90`	90`	90´	90´
Habilidades motoras	Técnica	Lançamento	Na passada	AD/I	C	C/D	D/AS	D	D/AS
			A duas mãos	AD/I	C	C	D/AS	D	D/AS
		Passe	Peito	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
			Ombro	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
			Por Cima	AD/I	C	C	D/AS	D	D/AS
			Por baixo	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
	Tática	Ofensiva	Desmarca-se criando linhas de passe	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
			Em posse de bola enquadra-se com o cesto e finaliza	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
		Defensiva	Assume P.B. Defensiva	AD/I	C	D	D/AS	D	D/AS
	C. Física	Ativação Geral			Realizada em todas as aulas				
Capacidades Condicionais			Desenvolvida todas as aulas						
Capacidades Coordenativas			Desenvolvida todas as aulas						
Retorno à Calma			Realizada em todas as aulas						

Legenda: AD - Avaliação Diagnóstica; AS - Avaliação Sumativa; I - Iniciação; C- Consolidação; D - Desenvolvimento

IV. 1 - Justificação da Unidade Didática

O corfebol é o único desporto coletivo misto, que integra na sua génese uma participação igualitária de elementos do género masculino e género feminino (4+4), consubstanciando os princípios de igualdade de género no acesso à prática desportiva, patentes nas Diretrizes em Educação Física de Qualidade, Unesco (2015). Este facto reveste-se de grande importância no contexto da disciplina de Educação física. No corfebol, ao contrário de outras modalidades coletivas, assiste-se a uma intervenção por parte de todos os elementos da equipa, maximizando-se o contacto com a bola e a participação de todos na construção de situações favoráveis ao golo. Este facto prende-se com uma regra fundamental da modalidade, que

assevera que ninguém pode deslocar-se com a bola na mão, condicionando desta forma a que todos os elementos da equipa, os mais “experts” e menos aptos, estabeleçam relações de interajuda e dinâmica de grupo para poder marcar golos e em última análise ganhar um encontro.

Em outras modalidades coletivas, como o basquetebol por exemplo, os menos aptos são algumas vezes “rejeitados” do processo coletivo de jogo por via das suas debilidades. O que acontece a miúdo é que os colegas da equipa com maior capacidade técnica- tática tenta resolver as coisas de forma quase individual (através da progressão em drible), ou estabelecendo parcerias limitadas com mais um ou dois jogadores (os que jogam melhor), negligenciando os colegas com mais dificuldades, que assumem em muitas situações uma atitude de figurante. Existe também a “autoexclusão”, em que os alunos têm perceção das suas lacunas e adotam um postura de “quase fuga” e ocultação, para ver se ninguém lhes passa a bola.

Na modalidade em análise, ambas as situações previamente ilustradas, dificilmente irão acontecer. Por um lado, os alunos mais “experts” não poderão resolver as coisas sozinhos, pois não havendo forma de progredir com a bola na mão, terão obrigatoriamente de jogar com os outros passando-lhe a bola; por outro lado os jogadores mais débeis, de acordo com o terreno de jogo, o número de elementos em cada zona (ataque/defesa) e as funções inerentes (atacantes ou defesas), terão obrigatoriamente de participar no jogo, não se podendo esconder dos outros.

Gradualmente assiste-se mesmo ao processo inverso, os alunos tomam noção que para o sucesso da sua equipa, os deslocamentos, as interações constantes e a participação ativa de todos se afiguram como ingredientes fundamentais para o desenrolar do jogo e para a elevação das capacidades individuais e coletivas do grupo.

A leção do corfebol, alternou no espaço PAV.2 na 4ª rotação com o basquetebol e com o Kin-Ball. Esta alternância mostrou-se de grande importância, uma vez que existem comportamentos e dinâmicas que poderão ser aproveitados e feitos “transferes” de umas modalidades coletivas para outras. Há modalidades que constam desde há longa data nos currículos de Educação Física e por conseguinte existe uma familiarização maior com as mesmas.

Nesta transversalidade de comportamentos refletidos, nas modalidades coletivas, Almada (1999) diz-nos que o modelo das atividades desportivas coletivas é caracterizado pela solicitação de comportamentos de diálogo entre os diferentes desportistas através de processos de interação, não só da mesma equipa, como também com a equipa adversária .

Resta-nos a nós enquanto responsáveis pela introdução de modalidades menos frequentes no âmbito educativo, saber beneficiar de alguns comportamentos e dinâmicas induzidas pelas

práticas coletivas ditas “tradicionais” (basquetebol, andebol, futsal) e canalizar esse saber fazer experienciado para diferentes modalidades.

Tendo em conta que grande parte da turma nunca tinha praticado Corfebol, a minha intervenção inicial passou pela transmissão sucinta das regras e regulamentos da modalidade. A nível técnico-tático a informação veiculada por mim foi reduzida, pois pretendia analisar através de uma observação inicial, de que forma é que o “*background*”, dos desportos coletivos praticados anteriormente em contexto escolar e/ou federado seriam um facilitador de aprendizagem desta nova modalidade.

Desta análise prematura, recolhi a informação necessária para preparar as futuras aulas da modalidade, atendendo as capacidades e limitações evidenciadas pelos alunos.

Módulo V - Definição dos objetivos

É importante, para um desenvolvimento global do aluno, que se tracem objetivos e desta feita se canalizem energias para a obtenção dos mesmos.

Assim sendo o aluno no final desta unidade didática deverá alcançar os seguintes objetivos nos diferentes domínios apresentados- domínio cognitivo; domínio socioafetivo e domínio motor.

A nível do domínio cognitivo, os alunos deverão conhecer os principais gestos técnicos do Corfebol e identificar as principais características de cada gesto técnico. Deverá ainda possuir conhecimento sobre as regras da modalidade, sendo capaz de identificá-las e aplicá-las corretamente em situação de jogo.

No que respeita ao domínio socioafetivo, os intervenientes devem cooperar com os companheiros e promover a entreaajuda entre os elementos da equipa, criando dinâmicas que promovam ações favoráveis ao sucesso pessoal e ao êxito do grupo.

No que concerne ao domínio motor, os alunos deverão ser capazes de selecionar as habilidades motoras adequadas para poderem manter/desenvolver uma situação de exercício critério e uma situação de jogo, de acordo com as componentes críticas definidas.

Em situação de jogo de 4x4 (mono corfebol) os alunos deverão cumprir as regras do jogo e executar corretamente os gestos técnicos da modalidade, ocupando racionalmente o terreno de jogo e consciencializando-se da importância dos deslocamentos da equipa para alcançar o

objetivo (marcar golo). Esta fase de jogo 4x4 funciona como uma introdução ao jogo formal em situação de 8x8.

Passando para uma situação de jogo 8x8, o aluno deverá perceber as diferentes fases do jogo e assumir de acordo com tal uma postura que promova a interação entre os diferentes elementos em competição e potencie o sucesso da sua equipa.

Concretizando:

No ataque com bola: ao receber a bola observa o jogo; explora as situações de contra-ataque; finaliza em lançamento a 2 mãos ou na passada; passa a bola a um companheiro melhor posicionado e desmarca-se.

No ataque sem bola: desmarca-se criando linhas de passe ofensivas, mantendo uma ocupação racional do espaço.

Na defesa sem bola: ao perder a bola assume uma atitude defensiva, através da marcação ao adversário direto; coloca-se entre a linha da bola e o cesto, cortando as linhas de passe, procurando desta forma recuperar a bola ou dificultar as ações ofensivas.

Na defesa com bola: ao recuperar a bola, analisa de forma rápida a melhor solução de passe para tentar colocar a bola na sua zona de ataque, utilizando a habilidade técnica mais adequada sem que haja interceção do seu opositor.

Módulo VI - Configuração da Avaliação

A avaliação da unidade didática é feita inicialmente através de avaliação diagnóstica, durante as aulas através de avaliação formativa e no final de avaliação sumativa.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica de acordo com o preconizado na justificação da unidade didática, no módulo IV deste MEC, incidiu na análise das habilidades motoras específicas do corfebol em situação jogada e visou essencialmente analisar de que forma essas habilidades podiam ser desenvolvidas a nível tático, tendo por base comportamentos assimilados noutras modalidades mais praticadas em contexto escolar.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa sendo um processo contínuo de avaliação foi efetuada de modo informal ao longo das aulas que constituíram a unidade didática. A observação e reflexão permanentes forneceram ao professor informação pertinente acerca do processo evolutivo dos alunos no corfebol.

Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa nesta modalidade específica incidiu na aquisição/avaliação de competências, a nível técnico, tático e de conhecimento das principais regras e regulamentos do corfebol por parte dos alunos.

Módulo VII - Progressões de Ensino/Situações de Aprendizagem

Os exercícios que a seguir apresento vão contemplar situações/progressões de ensino-aprendizagem do passe, lançamento e situações de jogo propriamente ditas, cabendo ao professor a tarefa de escolher/adaptar os exercícios em função do nível de desempenho dos seus alunos.

Passe

Exercício 1 - Duas filas de jogadores, frente a frente; o jogador A passa a bola ao jogador B e desloca-se para o final da outra fila, e assim sucessivamente, utilizando o passe de ombro, o passe de peito, o passe por cima e o passe por baixo.

Objetivo: Exercitação dos diferentes tipos de passes.

Exercício 2 - O mesmo exercício que o anterior, variando o braço de execução do passe e a distância entre os jogadores.

Objetivo: Exercitação dos diferentes tipos de passes, utilizando ambos os braços na execução do movimento e atendendo a diferentes distâncias entre os jogadores.

Exercício 3 - Jogo dos 10 passes; duas equipas procuram fazer 10 passes seguidos sem que a bola caia no chão, ou seja, interceptada pela equipa adversária. A equipa que o conseguir marca um ponto. Vence a equipa que fizer mais pontos.

Objetivo: Realização dos diferentes tipos de passe corretamente; movimentação constante dos elementos da equipa para receber a bola.

Lançamento

Exercício 1 - Uma fila de jogadores perto e de frente para o cesto, realizam lançamento parado, fazendo de seguida o ressalto e voltando com a bola para o final da fila.

Objetivo - Aprendizagem do lançamento a duas mãos.

Exercício 2 - O mesmo exercício que o anterior, mas os jogadores realizam o lançamento a várias distâncias (aumento progressivo).

Objetivo - Exercitação do lançamento a duas mãos, adequando a execução do movimento em função da distância.

Exercício 3 - Um jogador colocado junto ao poste faz o passe para o jogador que se encontra em frente ao poste. O jogador deverá receber a bola em progressão, e aquando da receção enquadrar-se imediatamente com o cesto e lançar (inicialmente realiza lançamento a duas mãos e posteriormente lançamento na passada). Após lançamento vai ao ressalto desloca-se para o lugar do jogador que lhe passou a bola e este desloca-se para o fim da fila de lançamento. Invertem-se as posições.

Objetivo - Exercitar o lançamento a duas mãos e lançamento na passada com receção em progressão e tentar ganhar o ressalto.

Situação de Jogo

Exercício 1 - Duas equipas de 4 jogadores disputam um jogo somente à volta de um cesto, fazendo circular a bola e os jogadores, para conseguirem linhas de passe através de movimentos constantes.

Objetivo - Contactar o maior número de vezes com a bola em situação de jogo.

Exercício 2 - Situação de jogo (4x4) de monocorfebol (situação idêntica ao basquetebol, não havendo ainda delimitação de zona de ataque e defesa).

Objetivo - Adaptação e aplicação das habilidades técnicas do corfebol em situação de jogo adaptada.

Exercício 3 - Duas equipas com o número oficial de jogadores(8x8), realizam situação de jogo a campo inteiro.

Objetivo: Aplicação das habilidades técnico-táticas e do regulamento em situação de jogo.

Módulo VIII - Aplicações Reais

As aplicações reais desta modalidade são ilustradas nos respetivos planos de aula, sendo passíveis a qualquer instante de alterações em função do desempenho dos alunos e da prossecução dos objetivos.

A aplicação real consubstanciada na matéria que constitui os planos de aula, foi posta em prática após “validação” pedagógica, com 48 horas de antecedência por parte do professor cooperante e do orientador científico da UBI.

Todos os planos de aula fazem parte integrante do dossiê de estágio, entregue aos intervenientes científico-pedagógicos supra citados.

3.3.2. Caracterização da turma de 8º ano - 8ºD

Tendo em conta que a lecionação desta turma foi da minha responsabilidade e do meu colega de estágio, a minha caracterização irá assentar em aspetos gerais da mesma.

Assim sendo a turma do 8º ano, sendo uma turma do 3º ciclo apresenta, apresenta uma população com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Esta turma é constituída por 23 alunos sendo de referir, que 13 elementos são rapazes e 10 são raparigas.

De salientar que uma das raparigas possui necessidades educativas especiais (NEE) e como tal a sua participação nas aulas de educação física não contempla a realização prática das matérias lecionadas.

Os comportamentos e atitudes destes alunos são heterogéneos, pois contemplam alunos que cumprem e realizam com afinco as tarefas propostas pelo professor, e outros que por sua vez apresentam comportamentos desviantes da tarefa, obrigando constantemente o professor a intervir e a adaptar estratégias para minimizar os efeitos destas atitudes no normal funcionamento da aula.

Uma minoria dos elementos da turma (2 rapazes e 2 raparigas) refletem a grande maioria de comportamentos ocorridos fora da tarefa, não obstante e paradoxalmente, estes apresentam um nível de desempenho motor bastante elevado, que poderia ser potenciado caso as suas atitudes melhorassem.

Dos 23 alunos que dão corpo à turma do 8º D, 20 nunca reprovaram e apenas 3 apresentaram retenções em anos anteriores, o que espelha uma turma com um bom aproveitamento escolar.

3.4. Planeamento

De acordo com Bento (2003), o planeamento significa uma reflexão minuciosa relativa à direção e controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, tendo em conta os respetivos programas escolares e estreita relação destes com a metodologia e didática específicos da disciplina em questão.

Siedentop (2008), advoga a este respeito que a planificação do professor, consiste numa análise cuidada e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, definindo com clareza os objetivos a alcançar e as atividades proporcionadas aos alunos, delimitando no tempo as estratégias e selecionando os recursos mais eficazes para otimizar o processo educativo.

Depreende-se pelas posições dos autores supracitados que o planeamento, representa uma tarefa fundamental do professor, constituindo um precioso auxiliar no processo educativo corporizando meios de intervenção e controlo da sua atividade letiva.

Tendo em conta estas premissas irei seguidamente, apresentar as minhas tarefas de planeamento, partindo de uma visão a longo prazo (planeamento anual), para uma visão a médio prazo (unidade didática) e finalmente uma perspetiva mais imediata, de curto prazo (plano de aula).

Planificação a longo prazo - Plano Anual

A elaboração do plano anual, numa perspectiva global dos conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003). Esta afirmação reflete o início de um processo formativo, que no meu caso se iniciou no presente ano letivo, com uma primeira reunião entre o meu orientador de estágio e o meu colega de estágio. Foi a partir desta reunião que começamos a elaborar o nossa planificação anual.

Este documento orientador do nosso labor em contexto real de trabalho, comporta as modalidades a abordar nos diferentes espaços, as rotações a efetuar num horizonte temporal definido, os objetivos a alcançar, a calendarização das aulas e o tipo de avaliação que cada aula assume.

A elaboração da planificação anual reflete a informação recolhida dos seguintes documentos:

- Horários das turmas
- Plano anual de atividades de cada turma
- Mapa de rotação das turmas pelos espaços (pavilhão municipal e campos exteriores)
- Inventário do material necessário para a lecionação
- Programa nacional de educação física para os diferentes ciclos de estudos
- Projeto educativo 2013-2017 do Agrupamento de Escolas do Fundão
- Regulamento interno do Agrupamento de Escolas do Fundão
- Plano plurianual de atividades do Agrupamento de Escolas do Fundão
- Critérios de avaliação para os diferentes ciclos de estudos

A informação recolhida nos documentos acima mencionados representou uma mais-valia para uma intervenção inicial do processo educativo no qual mergulhámos de forma incipiente. Desta feita estavam definidas de forma geral as modalidades a abordar, os objetivos a alcançar, o período temporal em que as aulas decorreriam e o cariz de avaliação que cada aula assume.

Elaborado que estava a planificação anual passamos de seguida para a elaboração das Unidades didáticas da 1ª Rotação.

Planificação a médio prazo - Unidade Didática

Definida que estava a planificação a longo prazo, que caracterizava a minha atuação em traços gerais, passou-se para um nível de planificação mais direcionado, surgindo um documento que caracteriza, esta planificação a médio prazo- A unidade didática.

A este propósito diz-nos Bento (2003) que as unidades didáticas são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino aprendizagem.

A unidade didática condensa assim na sua construção elementos de elevada importância para levar a cabo a lecionação de determinada modalidade, num período de tempo abrangente.

A sua estrutura, apresenta uma sistematização do conhecimento para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser mais eficaz e eficiente.

Uma unidade didática contempla relativamente a uma determinada modalidade os seguintes itens:

- Introdução teórica
- Pertinência da lecionação
- Caracterização
- Regulamentação
- Ações técnico-táticas
- Progressões pedagógicas
- Aptidão física desenvolvida
- Objetivos
- Recursos Humanos
- Recursos materiais
- Instrumentos de avaliação

A elaboração das unidades didáticas a lecionar à turma de 12º ano eram somente da minha responsabilidade. No que respeita às unidades didáticas afetas à turma de 8º ano essa tarefa era assumida por mim e pelo meu colega de estágio, uma vez que ambos partilhávamos a componente letiva desta turma.

Planificação a curto prazo - Plano de aula

O instrumento de planificação a curto prazo é o plano de aula, e serve para orientar a nossa ação no decorrer da mesma. Afirma Bento (1998) citado por Lopes (2013, p.12) a este propósito que “ *a aula é o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, é por assim dizer a última fase de um planeamento, mas sem dúvida, uma das mais importantes*”. A elaboração do plano de aula, assentava numa estrutura definida pela Universidade e que contemplava, relativamente às tarefas propostas os seguintes aspetos:

- Objetivos
- Esquema
- Descrição do exercício
- Intervenção do docente
- Componentes críticas do movimento
- Material utilizado
- Tempo de realização (tempo parcial e tempo total)

Para além destes aspetos o plano contemplava ainda a referência à unidade didática da qual fazia parte o plano, a data, hora, duração e local de realização da aula e o sumário.

Os planos de aula elaborados deveriam estar em consonância e articulação com o preconizado na unidade didática, conferindo desta forma uma maior validade e coerência às progressões pedagógicas enunciadas na lógica de almejar os objetivos prospectivados.

Esta harmonia de atuação e de concordância entre os dois documentos orientadores (unidade didática e plano de aula) poderá sempre que se achar pertinente, sofrer ajustes em função do nível de desempenho evidenciado pelos alunos.

Neste sentido o plano de aula deveria ser enviado ao professor orientador com 48 horas de antecedência, para caso fosse necessário se alterarem ou adequarem as tarefas propostas no mesmo, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos. Os feedbacks e as dicas dadas pelo professor orientador, foram sempre uma mais-valia para a minha condução da aula.

O plano de aula define ainda as diferentes partes que constituem uma aula: Parte inicial; parte fundamental e parte final.

A parte inicial está destinada ao controlo/registo da assiduidade, seguida da apresentação dos conteúdos temáticos a abordar e dos objetivos a alcançar e compreende também a parte de mobilização geral e/ou específicas da modalidade a abordar nessa aula.

A parte fundamental, representa o cerne da aula e caracteriza-se pela realização de exercícios específicos, através dos quais nos propomos alcançar os objetivos traçados para a modalidade em questão. Deverá ser a fase da aula cuja intensidade é mais elevada.

A parte final da aula está reservada para o relaxamento/retorno à calma, para realizar um balanço dos conteúdos trabalhados e ainda para proceder de forma ordenada à arrumação do material utilizado.

Em cada uma destas partes da aula é importante definir também qual a função didática do exercício- iniciação, consolidação, desenvolvimento.

Um plano de aula não tem de ser um documento estanque, pois tendo em conta as imprevisibilidades das aulas, poderemos muitas vezes ter a necessidade de fazer algumas alterações para que possamos alcançar o pretendido.

Neste sentido diz-nos Domingos (2003), que o decorrer de uma aula se caracteriza pela incerteza das ações e dos efeitos pretendidos e que o ensino é caracterizado pela diversidade, o imprevisto e o irrepitível. É neste contexto de mudança permanente que nós enquanto responsáveis por uma turma, teremos de adequar em tempo oportuno o inicialmente programado para determinada tarefa.

A elaboração dos planos de aula ao longo deste estágio pedagógico, foi uma das tarefas de reflexão constante, no sentido de colocar no plano exercícios que por um lado estivessem em consonância com os objetivos a alcançar e que reunissem garantia de segurança da integridade física dos alunos e por outro que fossem motivantes para os alunos.

A estruturação dos exercícios que compõem os planos de aula, determinam em larga medida a participação ativa dos alunos nas nossas aulas, fortalecendo desta feita a relação professor-aluno e potenciando de forma considerável a eficácia de lecionação e o controlo da turma (Felouziz, 2000). Nesta linha de pensamento Bento (2003), afirma que a atitude de aprendizagem por parte dos alunos, e conseqüente sucesso do ensino depende de sobre maneira das actividades propostas pelo docente.

Transversalmente a todos os momentos de planificação (longo, médio e curto prazo), convém referir as diversas formas de avaliação que revestem o processo de ensino-aprendizagem : a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Os diferentes momentos de avaliação permitem-me analisar ao longo do tempo a evolução dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

- Avaliação Diagnóstica - A Observação Diagnóstica tem como objetivo conhecer o nível dos alunos e da turma em geral, face aos conteúdos a lecionar, para que a partir da análise desta se elabore o planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A este propósito diz-nos Almada (1999), que numa perspetiva de gestão de atividades desportivas, o diagnóstico visa enunciar as diversas opções de intervenção do professor/treinador em função análise das capacidades e potencialidades dos alunos.

Para a realização da referida observação é dedicada a primeira aula da Unidade Didática, recorrendo geralmente a uma ficha de observação para o efeito.

-Avaliação Formativa - A avaliação formativa assume um processo contínuo de avaliação ao longo das aulas que compõem a unidade didática. Como é realizada de modo informal, resulta da observação e da reflexão que o professor vai fazendo gradualmente, já que o seu carácter contínuo não exige um momento delimitado.

-Avaliação Sumativa - A avaliação sumativa corresponde à fase de balanço final e avalia a aquisição de competências dos alunos em determinados aspetos concretos e definidos da modalidade.

Acerca desta temática afirma Ribeiro & Ribeiro (1990,p.359) que “ a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”

Na avaliação final realizada no término das unidades didáticas os itens a avaliar, adotados pelo agrupamento de escolas do fundão assumem a ponderação explanada na seguinte tabela.

Tabela 3 - Ponderação dos itens avaliativos no 3º ciclo e no Secundário no A.E.Fundão

Itens a Avaliar	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos (ficha sumativa)	Atitudes e Valores
Ciclo de Estudos				
Secundário	50%	15%	10%	25%
3º Ciclo	45%	15%	10%	30%

As atividades físicas enunciadas, referem-se às modalidades praticadas ao longo das várias unidades didáticas.

A apreciação dos conhecimentos era realizada através de ficha teórica das modalidades lecionadas.

No que respeita ao item Atitudes e valores, este resume fatores como a participação/cooperação, a responsabilidade, a autonomia e sociabilidade dos alunos.

A nível da aptidão física dos alunos a sua aferição é feita tendo em conta a realização de testes de aptidão aeróbia (teste do vaivém) e testes de aptidão muscular (teste da força superior; teste da força média e teste da flexibilidade), de acordo com as orientações do protocolo de *fitnessgram*.

No sentido de alcançar os valores de referência definidos pelo protocolo e aumentar de sobremaneira a condição física dos alunos, uma parte da aula era sempre reservada ao treino das capacidades motoras referenciadas.

A avaliação, num processo contínuo desejável com momentos formais ou informais versa sobre uma perspetiva holística do aluno, abarcando os itens avaliativos o domínio cognitivo, motor e socioafetivo (Ferreira, 2015).

3.4.1. Planificação da turma 12º CT2

A planificação da turma de 12º ano foi numa fase inicial, realizada tendo em conta as finalidades do programa nacional de educação física para o ensino secundário, as orientações do projeto educativo 2013-2017 do Agrupamento de Escolas do Fundão, as rotações dos espaços e disponibilidade dos materiais e a informação teórica relativa à modalidade a lecionar, que fará parte integrante da unidade didática.

Numa fase subsequente a planificação foi elaborada tendo em conta as prestações dos alunos na avaliação diagnóstica. Este momento inicial de avaliação permite perceber em que patamares de desempenho os alunos que temos à nossa frente se encontram, condicionando de seguida a elaboração dos nossos planos de aula de forma a aproximar os exercícios apresentados das limitações e potencialidades dos intervenientes.

Assim sendo, apresento de seguida, a planificação para a turma de 12ºCT2 materializada, nas respetivas unidades didáticas lecionadas ao longo do presente ano letivo.

Tabela 4 - Unidades didáticas lecionadas na turma 12º CT2

Rotação	Unidade didática	Horário	Espaço	Nº de aulas
1ª Rotação (17/09 a 13/11/2015)	Badminton	08:20h-09:50h	Pav.3	16
	Voleibol	11:45h-13:15h	Pav.1	16

2ª Rotação (16/11 a 22/01/2016)	Ginástica Artística	08:20h-09:50h	Pav.4	14
	Basquetebol	11:45h-13:15h	Pav.2	16
3ª Rotação (25/01 a 18/03/2016)	Voleibol	08:20h-09:50h	Pav.1	14
	Badminton	11:45h-13:15h	Pav.3	16
	Frisbee		Pav.3	7
4ª Rotação (04/04 a 03/06/2016)	Basquetebol	08:20h-09:50h	Pav.2	6
	Corfebol			6
	Kin-Ball			4
	Ginástica Acrobática	11:45h-13:15h	Pav.4	18

Importa referir que no âmbito das unidades didáticas ministradas ao 12º CT2, lecionei na totalidade 133 aulas.

3.4.2. Planificação da turma 8ºD

A planificação da turma do 8º ano foi responsabilidade minha e do meu colega de estágio. No entanto apesar da partilha constante de opiniões e de intenções de atuação na turma, cada um de nós elaborou individualmente as unidades didáticas que iria lecionar.

Socorrendo-nos da informação dos diversos documentos anteriormente mencionados, e do instrumento de avaliação diagnóstica, que nos permite aferir em que patamar de desenvolvimento é que os alunos que temos à nossa frente possuem, a planificação para a turma do 8º D, é corporizada nas unidades didáticas (elaboradas por mim) apresentadas na seguinte tabela.

Tabela 5 - Unidades didáticas lecionadas na turma 8ºD

Rotação	Unidade didática	Horário	Espaço	Nº de aulas
1ª Rotação (17/09 a 13/11/2015)	Ginástica Artística	11:45h-13:15h	Pav.4	16
2ª Rotação (16/11 a 22/01/2016)	Voleibol	11:45h-13:15h	Pav.1	14
3ª Rotação (25/01 a 18/03/2016)	Andebol	11:45h-12:30h	Pav.4	7
4ª Rotação (04/04 a 09/06/2016)	Kin-Ball	11:45h-12:30h	Pav.1	2
	Atletismo		Exterior	5

A minha intervenção letiva na turma de 8º D contemplou um total de 44 aulas.

3.5. Recursos Humanos

Quando falamos em recursos humanos, ou em capital humano, referimo-nos a pessoas. As pessoas são sem dúvida o capital mais importante de uma instituição. Não foi para mim difícil perceber o quão valorizadas eram as pessoas nesta instituição que me acolheu. Bastou para tal, olhar para o átrio da escola, local de primeiro contacto efetivo com a realidade escolar e visualizar sob o lema + *Escola + Pessoa*, um mural com as fotografias de todas as pessoas que dão corpo a este agrupamento de escolas.

Tendo em conta esta observação percebi desde logo, neste contacto inicial, que estava perante uma instituição de ensino, que se preocupava efetivamente com os seus recursos humanos e que os colocava no centro do sucesso educativo.

Comprovei posteriormente no decorrer do ano letivo, que todas aquelas pessoas retratadas naquele mural, se preocupavam com o sucesso da sua entidade empregadora.

Advoga a este respeito De Paula (2011), que o sucesso de uma instituição, neste caso de uma escola, depende das pessoas que nela trabalham, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Neste caso concreto, todas as pessoas com funções diferenciadas na escola, influenciam o seu sucesso e a obtenção de resultados positivos (Libâneo, 2005)

Para que tal aconteça é importante que cada pessoa (professores, alunos, colaboradores, encarregados de educação, outros) se sinta parte integrante da escola, e perceba que as suas tarefas acrescentam algo de positivo à instituição da qual faz parte (Saraiva, 2002).

Tendo subjacentes as posições anteriormente expostas, resta-me de seguida referir que o Agrupamento de Escolas do Fundão possui um quadro docente de 174 professores e 2 técnicos do serviço de psicologia.

No que concerne ao pessoal não docente, a escola possui 18 assistentes técnicos e 47 assistentes operacionais, que asseguram a manutenção e funcionamento de todas as estruturas de apoio à lecionação de acordo com as competências laborais definidas nos artigos 101º e 103º do Regulamento Interno.

São estes profissionais, que na singularidade de desempenho das suas tarefas e intervenções, proporcionam todas as condições de aprendizagem e desenvolvimento aos 1460 alunos, que compõem o universo estudantil, e transformam o Agrupamento de Escolas do Fundão, numa instituição de ensino público de referência.

São ainda todos estes profissionais, que de uma forma ou outra, no meu caso concreto contribuíram para minha integração e desenvolvimento profissional e pessoal nesta escola, que durante presente ano letivo, foi a minha casa.

Não obstante e tendo em conta o meu contexto explícito de atuação, convém pormenorizar melhor o grupo de educação física, pois de todas as pessoas que compõem esta instituição foram estes com quem mais privei.

Todos os elementos do grupo de educação física se mostraram sempre disponíveis e prontos para ajudar.

Saliento de entre os 9 professores de educação física, o meu orientador de estágio- o professor António Belo. Foi sem qualquer dúvida, a pessoa com a qual mais aprendi ao longo deste ano letivo.

A sua atitude de supervisão pedagógica pode ser definida como nos afirma Koster, Korthagen e Wubbels, (1998), cit. por Cardoso (2009) como um processo natural na qual uma pessoa mais habilitada e experiente, assumindo o papel de modelo, responsável, conselheiro, ajuda as pessoas menos habilitadas e menos experientes, com o propósito de promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A citação supracitada ilustra fielmente a postura do meu orientador de estágio perante o meu processo formativo.

O grupo de Educação Física este ano letivo era constituído ainda por um núcleo de estágio, composto por mim e pelo meu colega Dário Gomes. A minha relação com o meu colega sempre foi boa e as reflexões, partilhas e desabafo constantes marcaram também o meu crescimento profissional.

Tenho noção que face à minha situação profissional, as minhas relações humanas no seio desta comunidade escolar, foram um pouco limitadas. No entanto, classifico as relações estabelecidas com quem lidava diariamente (alunos, professor orientador, colegas do grupo de Educação Física, colaboradores, Direção) de ótimas.

De referir que as relações entre todos os que compõem o Agrupamento de Escolas do Fundão, só serão efetivamente profícuas em relação a um objetivo comum, se houver uma gestão de recursos humanos eficaz.

Segundo Caetano, A. e Vala, J. (2002) o sucesso das organizações, neste caso da escola, está diretamente relacionado com a gestão dos recursos humanos.

O gestor, personificado na da direção deste Agrupamento, deverá despoletar em todos os colaboradores um sentimento de envolvimento, de forma a melhorar e conduzir a escola ao êxito educativo enunciado.

3.6. Recursos Materiais

Os recursos materiais, representam as instalações, equipamentos e materiais que a escola dispõe para utilização de professores e alunos no âmbito da leção ou outra atividade pedagógica.

No que respeita à prática desportiva, o agrupamento de escolas do fundão, possui para a leção das aulas de educação física de um pavilhão desportivo, com ótimas condições para a prática das diferentes modalidades. Para rentabilização deste espaço e para um maior enquadramento de turmas, o pavilhão está dividido em quatro áreas (3 no piso superior e 1 no piso inferior). A área do piso inferior destina-se essencialmente à leção da ginástica artística e acrobática e está dotada de aparelhos característicos da modalidade. As áreas do piso superior estão afetas às modalidades dominantes de Voleibol, Basquetebol e Badminton.

Para além destes espaços cobertos, a escola dispõe ainda de quatro campos exteriores, um deles com a particularidade de estar vedado e outro que possui contiguamente ao retângulo de jogo uma pista de atletismo e uma caixa de saltos, permitindo assim variar as modalidades e experienciar situações de aprendizagem de atletismo.

Importa também referir que o material a utilizar nos diferentes espaços, se encontra acomodado em 3 arrecadações distintas, não havendo desta forma necessidade de transportar o material para zonas muito distantes.

A qualidade e a quantidade de material (mencionada em inventário) mostra-se adequada às modalidades a praticar. Sempre que o material acusa desgaste e não está em condições de utilização a escola não poupa esforços para a aquisição de novo material, para que a atividade letiva não seja comprometida (objetivo estratégico Projeto Educativo - domínio: liderança e gestão, subdomínio: gestão).

No sentido de acrescentar mais algum dinamismo, próprio da novidade, utilizei alguns aparelhos meus, com os quais os alunos tinham pouco contacto (escada de agilidade; TRX; bola de kin-ball) para realizar outro tipo de atividades.

De referir ainda, que o grupo de educação física tinha um gabinete próprio que servia para realizar as nossas reflexões e debates diários e que era também utilizado para a realização da ficha de escrita de conhecimentos.

No capítulo dos recursos materiais, definido no plano nacional de Educação Física, organizado por Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001, p.23), está patente que “ a organização pedagogicamente das atividades em Educação Física é frequentemente limitada

pelas reduzidas possibilidades de prática de que a maior parte dos espaços de aula não oferece”.

Neste sentido, e contrariando o supramencionado posso referir que no âmbito da lecionação das aulas de Educação Física, o Agrupamento de Escolas do Fundão possui umas condições ímpares, possibilitando a realização de grande parte das modalidades preconizadas no plano nacional de educação física, nunca comprometendo a organização pedagógica das mesmas.

3.7. Direção de turma

A minha vivência no capítulo da direção de turma, desenvolveu-se com a turma 11^oCT1. Esta era a turma na qual o meu professor cooperante assumia a função de diretor de turma.

De acordo com o estabelecido no artigo 5^o do Decreto-lei nº30/2002, de 20 de dezembro “ *O diretor de turma (...) é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.*

No decorrer deste ano letivo, tive oportunidade de assistir às tarefas que o Dr. António Belo, enquanto diretor de turma, teve de realizar. As suas funções, refletiram sem dúvida, o que supramencionado artigo preconiza. As queixas a nível comportamental, de alguns alunos desta turma (poucos, felizmente), foram práticas correntes por parte de professores de outras disciplinas. Nesta lógica de dissidências comportamentais, inúmeras vezes diretor de turma, teve de estabelecer contacto, e foi contactado com os encarregados de educação no sentido de partilha de ocorrências e procura de soluções para tal.

Compete ainda ao de diretor de turma, a tarefa de convocar os encarregados de educação para entrega e discussão das avaliações (intercalares e de final de período) dos discentes.

Estas reuniões visam ser uma súmula de todo o processo educativo ao longo de cada período letivo.

Para além das reuniões de final de período, o diretor de turma faculta no início de cada ano letivo aos encarregados de educação um horário de atendimento na escola, onde semanalmente poderão ser debatidas questões afetas aos alunos/educandos.

Para ter uma noção mais efetiva das funções do diretor de turma, tive oportunidade de participar, nas reuniões de conselho de turma, no final de cada período e verificar as

dinâmicas de análise estabelecidas pelos professores das diferentes disciplinas das turmas com as quais tinha contacto.

A minha vivência prática no que respeita à direção de turma, passou, em conjunto com o meu colega de estágio, por participar nas reuniões das turmas pelas quais éramos responsáveis e organizar toda a documentação necessária para as reuniões da “nossa” direção de turma.

Estas tarefas revelaram-se de extrema importância para visualizar na prática o trabalho que um diretor de turma tem de realizar, numa lógica de proximidade entre os vários professores da turma, os alunos e os encarregados de educação.

3.8. Reflexão da lecionação

A lecionação constitui a intervenção mais marcante do professor, nas várias tarefas que este pode desenvolver no ambiente escolar. Representa no caso do professor estagiário, o choque com o contexto real de trabalho. A dúvida, a ansiedade, a insegurança, o conflito de conhecimento e perspectivas sobre o ensino, de acordo com Graça e Januário (1998), caracterizam uma fase inicial de embate dos alunos enquanto professores estagiários.

Não obstante, diz-nos Aristóteles (n/d) *que a dúvida é o princípio da sabedoria*, e nesta incerteza permanente devido à variabilidade constante das situações de ensino-aprendizagem, corrobora Dewey citado por Rocha (1998) que é enfrentado os problemas reais, em situações de experiência direta, que o estagiário desenvolve por si estratégias e soluções para a resolução das dificuldades com que se depara.

Nesta linha de pensamento anteriormente descrita revejo grande parte das dificuldades sentidas por mim numa fase inicial. A dúvida, o nervosismo, a insegurança foram alguns aspetos vivenciados por mim na primeira aula que lecionei no âmbito do estágio pedagógico. Por mais que planeemos a aula haverá sempre imprevistos com os quais temos de lidar em tempo oportuno, e teremos de ser nós a ter essa capacidade de resolução, criando desde o primeiro momento uma boa primeira impressão junto da nossa turma. Durante este período de aprendizagem houve modalidades/unidades didáticas em que me senti mais à vontade a lecionar e outras que tive uma dificuldade acrescida para alcançar os objetivos solicitados.

O contacto enquanto aluno de modalidades coletivas (Basquetebol, Voleibol, Andebol) de confrontação direta (badminton, ténis), de desportos individuais (atletismo) proporcionou-me um maior à vontade para as ensinar. Ao invés modalidades cuja minha experiência, era quase nula em ciclos anteriores de estudos, representaram uma dificuldade acrescida de ensino

(modalidades gímnicas). E tal como nos diz, Rodrigues (2015) é difícil ensinar o que não se domina. Assumindo as minhas limitações em termos de conhecimento teórico e destreza motora da modalidade de ginástica, tive rapidamente de encetar uma estratégia para poder consumir a leção da respetiva unidade didática. Desta feita muni-me de documentos teóricos de referência, parte deles fornecidos pelo professor orientador e outros de pesquisa individual e utilizei na demonstração um aluno como modelo, libertando-me assim para uma intervenção mais incisiva nas componentes críticas do movimento e poupando-me a uma vulnerabilidade perante os alunos. O à vontade sentido a lecionar modalidades com as quais eu já estava familiarizado, não retirou empenho na investigação e preparação das unidades didáticas e planos de aula. A responsabilidade foi a mesma, tentar oferecer aos alunos uma aula de qualidade. É neste confronto com a turma que temos à nossa frente e com a modalidade que teremos de lecionar, que aferimos de veras as nossas limitações e potencialidades.

Este impacto com a realidade laboral que almejamos representa a importância da relação entre a teoria e a prática. Esta constatação é suportada por Batista e Queirós (2013) que referem que a o estágio pedagógico e mais especificamente a leção se apresenta como uma oportunidade para o professor estagiário renovar e adquirir novos conhecimentos no sentido da adequação à situação prática com que é confrontado. Reforçam esta posição Beijaard, Verloop e Vermont (2000,p.750), que afirmam que a identidade e a linha de atuação do professor deverá ser configurada num “ *process of interpretation and reinterpretation of experiences*”, por outras palavras convém possuir a capacidade, tendo em conta o saber vivenciado, de desenvolver competências subjacentes à relação teoria - prática.

Esta constatação surge quando, no exemplo concreto da ginástica, se percebe que a teoria do movimento é importante, como tão importante é a demonstração prática. Esta análise será tanto mais efetiva quando maior for a simbiose entre os âmbitos teórico e prático.

Na mesma linha de pensamento diz-nos Sérgio (2014) que quem só teoriza não sabe e quem só pratica repete, afirmando ainda que o conhecimento nasce da conjugação destes dois prismas de análise. Neste exemplo concreto, o aluno deverá saber realizar o enrolamento à frente (domínio motor), mas deverá também perceber o que tem de fazer (domínio cognitivo) para o realizar em condições de êxito.

A minha intervenção pedagógica, aliando o saber teórico e o saber prático, patente nas unidades didáticas lecionadas durante o período de estágio pedagógico, assumiu as seguintes dimensões:

- Instrução (informação inicial; condução de aula; qualidade do feedback; conclusão da aula)
- Gestão (gestão do tempo; organizações; transições)
- Clima /Disciplina (controlo; comunicação)

Neste sentido passarei de seguida a analisar os diferentes domínios da minha intervenção

Instrução

A instrução possui um papel fundamental para o rumo que a aula deverá assumir. É importante desde o início da aula saber exatamente aquilo que se pretende alcançar.

Na informação inicial da aula verificava a assiduidade e pontualidade dos alunos, chamando a atenção para os atrasos; transmitia de forma sucinta, os conteúdos a abordar, os objetivos a alcançar, a contextualização e os critérios de êxito dos exercícios a realizar.

Sempre que possível nesta fase inicial montava o primeiro exercício a realizar, socorrendo-me neste caso na maioria das vezes de um aluno para efetuar a demonstração.

Na condução da aula, tentei sempre que possível colocar-me numa posição adequada de forma a poder controlar melhor os alunos e intervir sempre que surgiam dúvidas e/ou comportamentos fora da tarefa (mais comuns na turma de 8º ano). Adotei frequentemente uma postura de deslocamento pelo espaço de prática de forma a estar mais perto dos alunos, para resolver quaisquer dúvidas que pudessem surgir e/ou condicionar a tarefa do aluno em função das suas características.

Tive a preocupação de utilizar preferencialmente feedbacks positivos, certificando-me se a mensagem transmitida foi assimilada e se produziu efeito na prestação do aluno.

A conclusão da aula terminava de forma progressiva com um relaxamento/ retorno à calma e arrumação ordenada do material.

Gestão

As atividades propostas visavam um tempo de empenhamento motor elevado (pelo menos na minha perspetiva), mas alguns dos exercícios selecionados algumas vezes não surtiram densidade motora pretendida, levando-me através desta constatação e reflexão posterior com o meu colega de estágio e professor cooperante a rever futuras intervenções para suprir essa lacuna. Sobre a importância da reflexão afirma Bento, (2003,p.190) que: *“A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento da planificação das próximas aulas...”*

Os exercícios do plano de aula estavam em consonância com a estrutura da unidade didática e de acordo com as progressões pedagógicas de ensino. Houve no entanto alguns episódios pontuais, que posteriormente analisados, refletiram algumas desadequações das tarefas propostas. A deteção do erro cometido permitiu-me melhorar intervenções subsequentes.

Esforcei-me para que as paragens nas atividades fossem diminutas, mas ainda assim, atividades como a ginástica apresenta comparativamente com as restantes modalidades (em especial coletivas) índices de alguma inatividade.

Na elaboração do plano de aula tentei que a definição de equipas fosse a mesma ao longo do maior número de exercícios, potenciando desta forma a densidade motora e minimizando o tempo de transição e agrupamento de novas equipas. Por exemplo se numa situação de aprendizagem de basquetebol eu formo 4 equipas (com coletes distintos) para realizar o jogo dos passes (como forma de ativação geral), tenho de ter em conta que essas mesmas equipas irão disputar de seguida a situação de jogo de basquetebol.

Esta lógica de funcionamento, incutida pela experiência do nosso professor cooperante, traduziu-se em aula mais dinâmicas e com quebras menores. Durante as transições definia com clareza quem recolhia o material utilizado, para que este não estorvasse a montagem do exercício seguinte e tendo em conta rotinas estabelecidas a pessoa que efetuava a recolha sabia onde colocar o material.

Um aspeto sobre o qual também será importante refletir, no âmbito da lecionação é a gestão do espaço onde ocorrem as nossas aulas. Refiro-me essencialmente ao pavilhão e aos campos exteriores. Apesar das modalidades poderem ser as mesmas, e o plano de aula até ser semelhante para ambos os casos, a própria envolvência por si só exige de nós outro tipo de intervenções.

Se eu quiser uma aula de basquetebol com grande empenhamento motor, terei no caso da realização da aula ser no exterior de munir-me por exemplo de mais que uma bola para cada campo de jogo, pois caso a bola saia do terreno de jogo e se desloque para longe devido à morfologia da envolvente exterior (o que não acontece no pavilhão) eu poder colocar rapidamente outra bola em ação e não esperar que o aluno vá recolher a bola a 30 ou 40 metros de distância. Esta estratégia permite-me minimizar as quebras na aula.

Esta ilustração mostra que para além das tarefas propostas, da turma pela qual somos responsáveis, o ambiente em que a aula decorre irá de sobremaneira influenciar quer a atitude dos alunos, quer a nossa gestão e intervenção na aula.

A nossa abordagem, será assim, influenciada pelos constrangimentos da tarefa, dos indivíduos e do contexto (Araújo,2005).

Em todas as aulas, independentemente do local onde ocorriam realizei situação de jogo/competição das modalidades abordadas, pois as aprendizagens em situação competitiva serão de acordo com Guilherme (2015) um fator de maior envolvimento emocional e

consequentemente uma maior capacidade de auto superação no diálogo constante quer com os elementos da sua equipa quer com os seus opositores.

É neste espaço competitivo ainda que os alunos são confrontados com a necessidade de selecionar a habilidade motora que mais se adequa a determinada situação específica, demonstrando desta forma a sua inteligência e percepção da modalidade (Garganta, 2006).

Não obstante, a competição deverá sempre ajustada em função das capacidades e níveis etários dos alunos com quem trabalhamos.

Clima/ Disciplina

O controlo da aula será tanto mais facilitado, quanto mais motivantes e apelativas forem as tarefas propostas aos alunos. Neste sentido adquiri alguns materiais a expensas próprias (escada de agilidade, bola kin-ball, TRX) para fomentar a participação e motivação da turma.

O clima vivenciado nas aulas foi bastante positivo, especialmente na turma de 12º ano, onde algumas vezes integrei as atividades propostas, aumentando desta forma o entusiasmo e a participação dos alunos, na lógica de competição entre o professor e o aluno quer seja numa situação de jogo de singulares no badminton ou integração numa equipa de basquetebol.

Estrategicamente esta integração nas tarefas propostas visa de acordo com Guilherme (2015), reforçar a mensagem que o professor quer passar e envolver emocionalmente os alunos facilitando desta forma o processo de ensino-aprendizagem.

Esta forma de comunicação não-verbal, aliada a gosto por aquilo que fazemos, poderá funcionar com um ingrediente de adesão às tarefas propostas e transformar o espaço de aula em contextos de prazer, propícios à aprendizagem.

Na senda do exposto anteriormente, com o intuito de dinamizar as aulas que mais dificuldades apresentavam a nível de adesão por parte dos alunos - ginástica artística/acrobática realizei algumas vezes a ativação geral socorrendo-me de atividades rítmicas e da utilização de música. Também aqui este ingrediente (música) funcionou como um estimulante para os exercícios que se seguiam, “contaminando” de forma positiva o funcionamento da aula.

Ainda nas aulas de ginástica de forma a aumentar a motivação dos alunos, promovi inúmeras vezes exercícios de pares, tentando desta feita aumentar a participação de todos nas aulas.

Em todas as minhas intervenções tentei utilizar uma linguagem perceptível, clara e adequada. No entanto numa fase inicial tive de aprender a utilizar a minha voz de forma eficaz. A projeção da minha voz era muita elevada, o que provocava um som pouco perceptível para os

alunos. Os alunos ouviam um som, mas não percebiam a mensagem. Também aqui o professor cooperante, teve um papel fundamental na reeducação do meu aparelho vocal.

A estratégia passou por juntar os alunos mais perto de mim certificando-me que ouviram e perceberam a mensagem, em vez de “gritar” de um lado para o outro do pavilhão.

Pensava que se “gritasse” de um lado ao outro, perderia menos tempo de empenho motor, mas após esta chamada de atenção do professor cooperante constatei que o facto dos alunos se deslocarem a até mim era mais vantajoso, pois desta feita eles sabiam exatamente o que compunha a mensagem e ganhavam como tal tempo de empenhamento motor.

De referir que a forma de comunicação utilizada para a turma de 8º ano, tinha subjacente uma liderança mais marcante, com mais autoridade, de forma a minimizar os comportamentos fora da tarefa. No que respeita à turma de 12º ano, a comunicação assentava numa liderança mais democrática.

Em ambos os casos é fundamental marcar a nossa presença, numa situação de forma mais vincada (8º ano), na outra um pouco menos marcada (12º ano), mas não ausente.

A minha atitude interventiva, nos vários domínios da aula foi grandemente melhorada, pela postura do professor cooperante. A sua atitude crítica e objetiva, num ambiente descontraído mas responsável, propicio à aprendizagem, permitiu-me através de reflexões constantes melhorar o meu desempenho enquanto aspirante a professor. Alarcão & Tavares (2003);Caires (2001), referem que a maneira como o professor cooperante se disponibiliza e se interessa pelo desenvolvimento do estagiário, configura um aspeto de grande importância formativa permitindo ultrapassar com maior facilidade as dificuldades com as quais é confrontado. O professor cooperante não é uma pessoa com uma super- visão, é uma pessoa com uma visão mais apurada que percebe de uma forma mais eficaz as variáveis pertinentes numa determinada situação.

A descrição das várias dimensões de intervenção pedagógica acima discriminadas reflete aquilo que foi a minha conduta em traços largos ao longo deste período formativo.

E nesta minha forma de atuação tentei diariamente, aproximar-me do modelo de professor que Siedentop, (1998) citado por Familiar (2015, p.13) advoga que: “ *o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.*”

Tenho dúvidas que em todas as aulas lecionadas, 133 ao 12ºano e 44 ao 8ºano, o tenha conseguido, mas a certeza porém que a intenção projetada inicialmente era o empenho

apropriado num período significativo da aula, através de tarefas apelativas e de fácil compreensão.

Nem sempre se verificou, o que numa fase inicial de formação, não considero grave. Grave em minha opinião é constatar que determinada forma de intervenção e prescrição de exercícios não funcionou e nada fazer para melhorar e colmatar essas lacunas. A este propósito Einstein (n/d) afirma que é insano fazer sempre a mesma coisa ou nada alterar e esperar resultados diferentes.

Ao longo das diferentes unidades didáticas lecionadas, constatei que independentemente da modalidade em questão havia uma característica comum a todas elas. As unidades didáticas lecionadas apresentavam uma duração muito reduzida para que se pudesse aferir uma evolução significativa nos alunos. As nossas unidades didáticas contemplavam geralmente 8 semanas de aula, e nesse período na melhor das hipóteses as turmas por imposição legal dispõem de 2 blocos de 90 minutos por semana. Desses blocos de 90 minutos um era destinado a uma modalidade e outro a outra, o que significa que os alunos numa rotação de acordo com o “roulement” tinham duas modalidades distintas. Neste prisma no melhor dos cenários os alunos dispõem numa rotação de 720 minutos (12 horas) de aulas de uma modalidade específica. Essa carga horária é notoriamente insuficiente para que se possam notar melhorias significativas no desempenho dos alunos.

São práticas repetidas, vivências constantes e treino persistente, que potenciarão um desenvolvimento do aluno (Fonseca, 2011).

Acresce a esta limitação do tempo de atividade a heterogeneidade da maioria das turmas que também, por mais que nos esforcemos condiciona o desenvolvimento dos intervenientes.

Um outro aspeto que convém referir para que os conhecimentos relativos a determinadas modalidades sejam assimilados com maior eficácia é reduzir os conteúdos a abordar nas unidades didáticas e conseqüentemente na orientação das aulas. Também neste ponto o professor coordenador teve um papel essencial, mostrando que é mais importante que os alunos se foquem no essencial da modalidade do que em aspetos acessórios. Corroborar esta posição Guilherme (2015), que nos diz é preferível vivenciar de forma consciente um número reduzido de conteúdos de uma modalidade, ao invés de um elevado número, que não permite a consolidação do que quer que seja.

Apreendi no decorrer do ano letivo, que dadas as limitações anteriormente expostas, será uma mais valia ser preciso e conciso, focando o fundamental e negligenciando o acessório.

Ainda assim algumas modalidades, principalmente as alternativas, como foi o caso da unidade de corfebol apresentada neste trabalho, se quisermos ser rigorosos não passam de uma pequena introdução/apresentação à modalidade.

Na dificuldade patente de alterar as cargas semanais espartilhadas nos programas nacionais de Educação Física, uma estratégia que poderá potenciar uma evolução, ainda que ténue

passará por articular o conhecimento técnico-tático de modalidades com as quais os alunos já estejam mais familiarizados e transferir esses conteúdos para a modalidade que estejamos a abordar no momento.

3.9. Atividades não letivas

3.9.1. Atividades do grupo disciplinar

II Nigh City Trail - corrida / caminhada solidária

O grupo de Educação Física organizou no dia 20 de maio, pelas 20:00h, uma corrida/caminhada solidária - II Nigh City Trail. Este evento contou com parceiros de renome nomeadamente, Médicos do Mundo (organização não governamental); Município do Fundão; Instituto Português do Desporto e Juventude (delegação de Castelo Branco).

Pese embora a organização estivesse a cargo do grupo de educação Física, a concretização deste evento só foi possível devido ao contributo de vários elementos do Agrupamento de Escolas do Fundão (professores, colaboradores, alunos).

De referir que este evento, contou com uma adesão significativa da comunidade, registando-se mais de 850 participantes, revertendo na íntegra o valor destas inscrições para a causa solidária sustentada pelos Médicos do Mundo.

Considero que a relação agrupamento - comunidade, preconizada no projeto educativo, atingiu nesta manifestação desportiva o seu auge, confirmando a solidez da sua relação.

“ O desporto é uma atividade cultural que, praticada justa e equitativamente, enriquece a sociedade (...).O desporto é uma atividade que permite a cada um conhecer-se melhor, exprimir-se e realizar-se, conseguir êxitos pessoais, desenvolver e mostrar capacidades; é também um momento de vida social, fornecendo prazer, saúde e bem - estar. O desporto encoraja o processo de responsabilização e integração na sociedade e contribui para o desenvolvimento da comunidade.” (Preâmbulo da Declaração de Brighton sobre as mulheres e o Desporto, 1994).

Nesta lógica relacional, considero a substância do preâmbulo acima citado o exemplo ilustrativo desta nossa organização desportiva.

Enquanto professor estagiário, tive oportunidade de participar ativamente na organização desta prova desportiva, e de contactar efetivamente com as centenas de pessoas

participantes, contribuindo tais factos para uma visão efetiva das sinergias entre a escola e a comunidade.

As exigências das tarefas organizativas, que assumi foram claramente recompensadas pela satisfação manifestada pelos participantes aquando da conclusão da prova.

3.10. Desporto escolar

O desporto escolar, de acordo com o programa apresentado pelo ministério da Educação e Ciência para o quadriénio 2013-2017, visa de forma geral aprofundar as condições para a prática desportiva regular em ambiente escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

De acordo com o sintetizado no Artigo 5º -“definição, secção II - “desporto escolar”, do decreto-lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, o Desporto Escolar é “(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas, como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”

As atividades de desporto escolar desenvolvidas pelo grupo de Educação Física ao longo deste ano letivo contemplaram as seguintes modalidades: Corta Mato; Megs (sprint, Km, salto); Basquetebol; Badminton; Futsal; Ginástica Rítmica; Multi-Atividades e Natação.

A minha participação no capítulo do desporto escolar foi, por motivos profissionais, menor do eu desejava. Assim sendo a minha participação no desporto escolar materializou-se em duas vertentes:

- Cooperação com os restantes colegas do grupo de educação física na organização na nossa escola, do corta-mato e dos megas.
- Cooperação com o coordenador técnico do desporto escolar do agrupamento de escolas do fundão nas deslocações do grupo-equipa de badminton (escalão de juvenis) à escola Frei Heitor Pinto, na Covilhã e escola secundária na sertã, numa fase de competição local (distrital)

Estas duas incursões no desporto escolar, capacitaram-me de uma visão de organização mais profunda. Uma coisa é organizar uma prova desportiva na nossa escola somente para os

nossos alunos, outra coisa é perceber a logística necessária para organizar uma atividade desportiva para várias escolas nos visitarem.

O meu acompanhamento do grupo - equipa de badminton, potenciou-me uma visão efetiva da realidade organizativa de uma competição do desporto escolar.

Neste caso a responsabilidade do professor responsável pelo grupo-equipa, vai muito mais além que as preocupações dos aspetos técnico-táticos da modalidade que orienta, mas passa também pelo controlo dos alunos antes (transporte) durante (competição e alimentação) e após a competição (transporte para suas casas), assumindo aqui também a sua polivalência de funções no seio do ambiente escolar.

3.11. Atividades do grupo de estágio

As atividades desenvolvidas por mim e pelo meu colega de estágio, traduziram-se na coorganização de uma corrida/caminhada solidária - II Nigth City Trail -dia 20 de maio, e da organização de uma ação de formação de corfebol, ministrada nas nossas instalações (pavilhão municipal do Fundão), no dia 25 de maio, por um técnico da federação portuguesa de corfebol com méritos internacionais reconhecidos na modalidade. Esteve presente ainda durante a formação a secretária geral da federação portuguesa de corfebol. Ambos os intervenientes conferem por si só credibilidade à formação, não se tratando de forma alguma de leigos na matéria.

Esta formação era dirigida principalmente a profissionais de educação física no sentido de aumentarem as suas competências no que respeita à modalidade de corfebol.

Tendo sido lançado o repto a profissionais de educação física de outros estabelecimentos escolares, apenas o corpo docente de educação física do nosso agrupamento usufruiu da aquisição de novas competências relativamente ao corfebol.

Apesar de já ter lecionado algumas aulas de corfebol, de forma um “pouco autodidata”, esta formação veio mostrar-me outras possibilidades de intervenção, capacitando-me de uma maior competência de intervenção futura.

4. Considerações Finais

A realização deste estágio profissional encerra em si um ano letivo repleto, de muito esforço, dedicação, determinação por um traçado nem sempre fácil onde pontificaram inúmeras vezes sentimentos de dúvida, de angústia, de incerteza. Não obstante a sinuosidade do caminho que tive de percorrer, para alcançar os objetivos a que me propus jamais essas dificuldades me desviaram do meu rumo.

A minha inclusão numa escola, em contexto real de trabalho, permitiu-me de forma efetiva, vivenciar as diferentes valências que um professor pode assumir no desempenho das suas funções. E no trabalho diário desenvolvido por mim, fui-me capacitando gradualmente de instrumentos conceptuais, e de conhecimentos práticos que me dotaram de maior competência e se traduziram numa maior capacidade de intervenção ao nível do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física. Importa referir que o espectro de atuação do professor de Educação Física, não se cinge à lecionação. A sua ação estende-se também à direção de turma, ao desporto escolar e a atividades não letivas. Neste ano letivo tive noção clara, porque assumi todas as valências que um professor pode assumir, de todo o trabalho que um profissional de Educação Física pode desenvolver aquando da sua integração numa comunidade escolar.

Sendo este um momento propício à experimentação e ao erro, coube-me a mim enquanto aspirante a professor, refletir sobre os erros cometidos e evitar voltar a errar na mesma situação, revendo as minhas estratégias de intervenção futuras. Foi neste espírito de melhoria constante, aliado a uma postura humilde e ávida de sabedoria, que bebi proficuamente em todas as reuniões com o grupo de estágio e com professor orientador. Foi no âmago destas tertúlias formativas que encarei as críticas como oportunidades de melhoria e nunca com um sentido depreciativo.

O contributo do professor cooperante, reveste-se em todo este processo de uma importância extrema, permitindo-me crescer e desenvolver enquanto profissional de Educação Física e também enquanto ser Humano.

A exigência e o rigor incutido durante todo o estágio pedagógico, incutiu-me uma capacidade de trabalho elevado, preparando-me eficazmente para qualquer situação no seio da comunidade escolar a que teria de dar resposta em tempo oportuno.

Se não é taxativo que as boas formações façam bons profissionais, ou que os bons profissionais não tenham gozado de boas formações, é consensual que a qualidade dos profissionais resulta em larga medida da formação que adquiriram (Batista,P. e Queirós,P.,2015). Neste sentido considero a formação alcançada de excelente.

Este período formativo por excelência capacitou-me de ferramentas que me serviram e servirão para numa abordagem baseada na reflexão e no significado, poder intervir dotado de maior competência, num processo de ensino-aprendizagem.

Considero que uma educação física de qualidade que todos almejamos e que a sociedade merece, como advoga o documento, Diretrizes em Educação de Qualidade, Unesco (2015) só

será alcançada se se dotar os professores de educação física de atributos ímpares de capacidade, qualidade, valor.

Um novo paradigma educativo no âmbito da Educação Física precisa-se e o estágio pedagógico, enquanto espaço de formação que é, concorre de forma determinante para essa nova reconfiguração. (Batista,P. e Queirós,P.,2015)

Cabe-nos a nós professores recém formados, mostrar à sociedade a importância da educação física, dentro e fora da escola e promover uma imagem justa e igualitária em relação às demais disciplinas vigentes no currículo escolar. A Educação Física jamais poderá ser o parente pobre das disciplinas ditas nucleares. Não reclamo para a nossa disciplina um estatuto de exceção, mas convém atender à seguinte indagação: que outra disciplina promove no aluno um desenvolvimento global a nível cognitivo, sócio-afetivo e motor?

Está na altura de acabar com disciplinas de primeira e de segunda e usufruir das valências que a transdisciplinaridade confere, para uma evolução e desenvolvimento dos nossos alunos e consequentemente da nossa sociedade.

É nossa responsabilidade enquanto profissionais, de acordo com as nossas competências e saberes adquiridos encetar diligências, nas diversas situações de atuação, para que de uma vez por todas a Educação Física passe para uma educação desportiva e aluno seja encarado em todas as suas dimensões e não somente de forma errada na componente física.

A construção da minha identidade profissional (Moreira, J., Marques, P. & Cunha,M.,2015), assentou, nas minhas vivências anteriores (académicas e desportivas), na minha personalidade e forma de lidar com os alunos, nas minhas experiências no âmbito da lecionação e no contributo insubstituível do professor cooperante. Foram estes sem dúvida os vetores fundamentais para definir um estilo de atuação profissional.

Carreiro da Costa (2002, p.102) diz-nos que aquando da conclusão da formação inicial do professor de educação física, *este deverá refletir um profissional que sabe pôr as suas competências em ação em qualquer situação, “um homem ou mulher em situação” capaz de refletir na e sobre a ação, de dominar qualquer situação nova, alguém que apresente a capacidade de adaptação, de eficácia, expertise, capacidade de resposta e de ajustamento ao solicitado, ao contexto e aos problemas complexos que enfrenta na sua atividade.”*

Não perspetivo a conclusão deste estágio como um fim de um processo, pelo contrário antevejo-o como o início de uma nova etapa de intervenção, baseada na aliança entre a teoria e prática, dotada de uma forte componente praxica e de uma visão holística e plural dos nossos alunos.

5. Bibliografia

Agrupamento de Escolas do Fundão (2015). Documentos Estruturantes-Projeto Educativo (2014-2017). Acedido em 25 de Setembro de 2015, em: http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/PlanoAccao/25.PDF

Agrupamento de Escolas do Fundão (2015). Documentos Estruturantes-Regulamento Interno (2015). Acedido em 27 de Setembro de 2015, em: http://www.esfundao.pt/images/Documento_Livros/RegulamentoInt/AEF_RegInterno2015atual.pdf

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, J. (2015). *O Ensino do Corfebol na Escola: Monocorfebol*. Lisboa: Federação Portuguesa de Corfebol.

Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). *Compreensão da reflexão na formação de professores*. In P. Queirós, P. Batista e R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (2ª ed., pp.59-76). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp.33-52). Porto: Editora FADEUP.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). *Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte,.

Buriolla, A. (2009). *O estágio supervisionado*. (6ª ed.) São Paulo: Cortez.

Caetano, A. & Vala, J. (2002). *Gestão de recursos humanos: contexto, processo e técnicas*. Lisboa: RH Editora.

Caires, S. & Almeida, L.S. (2001a). *O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão*. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.). *Atas do seminário da universidade para o mundo do trabalho: desafio para um diálogo* (p.227-246). Braga. Universidade do Minho, Conselho Académico.

Caires, S. (2003). *Vivências e perceções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação). Braga: Universidade do Minho - Departamento de Psicologia.

Cardoso, M.I. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física - a perspetiva do estagiário*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.

Carreiro da Costa, F. (2002). *Formação de Professores. Perfil e Competências do Professor de Educação Física*. *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto*. E Agora? (pp.102-105). S. Luís, Brasil: Editora Projeto Prata da Casa.

Familiar, J. (2015). *Relatório de estágio de mestrado em Educação Física e desporto-especialização em treino desportivo* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior da Maia.

Faria, J. & Alves, J. (2015). *Corfebol: regras e notas explicativas*. Acedido em 20 de maio de 2016 em <http://www.fpcorfebol.pt/#>

Descartes, R. (1989). *Regras para a Direcção do Espirito* (J.Gama, Trad.). Lisboa: Edições 70 (obra originalmente publicada em 1628)

Declaração de Brighton sobre Mulheres e Desporto. (1994). Acedido em 20 de Junho de 2016 em: http://www.mulheresdesporto.org.pt/web/images/stories/pdf/quem_somos/pdf4_declaracao_de_brighton_sobre_mulheres_e_desporto.pdf

De Paula, G. (2011). *A influência do clima organizacional no desempenho das equipas no jogo de empresas*. Revista LAGOS - UFF, Volta redonda, v.1,n.2, (pp.32-44).

Decreto-lei nº 30/2002. (2002). Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior. Diário da República -I série- A. Nº 294 (02-12-20), 7942-7951.

Unesco (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. Brasília: Autor.

Domingos, J.C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E. (1975). *Educação e sociologia*. (10ªed.), (L. Filho, Trad.). São Paulo: Melhoramentos (obra originalmente publicada em 1874).

Felício, H. & Oliveira, R. (2008). *A formação de professores no estágio curricular*. Educar, Curitiba: Editora UFPR.

Felouziz, G. (2000). *A Eficácia dos Professores* (E. L. Seixas, Trad.). Porto: Reseditora.

Ferreira, C. (2015). *O Testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp.107-145). Porto: Editora FADEUP.

Fonseca, V. (2011). *Psicomotricidade e neuropsicologia, uma abordagem evolucionista*. Lisboa: Âncora Editora.

Garganta, J. (2006). *Ideias e competências para “pilotar” o jogo de futebol*. In G.Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.313-326). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Garganta, R. & Santos, C. (2015). *Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas “novas” perspectivas do treino funcional*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Desafios Renovados para a Aprendizagem em Educação Física* (pp.127-155). Porto: Editora FADEUP.

Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4thed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Guilherme, J. (2015). *Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Desafios Renovados para a Aprendizagem em Educação Física* (pp.109-123). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Januário, C. (1998). *Como se Formam e Transformam as Concepções de Ensino dos Professores*. In A. Marques, A. Prista & A.F. Júnior (Eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação*. Atas do V Congresso de Educação Física e Desporto dos Países de Língua Portuguesa,

24 a 28 março de 1997 (Vol. II, pp. 103-114). Porto/Maputo: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto e Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.

Granja, C., Ramos, J. & Ferro, N. (1997). *Corfebol: uma introdução à modalidade*. Lisboa: Europraxis.

Higarashi, I. & Nale, N. (2006). *O estágio supervisionado de enfermagem em hospitais como espaço de ensino-aprendizagem: Uma avaliação*. Ciência, Cuidado e Saúde, Maringá, v.5, Supl., p. 65-70.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001) *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º ano*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário

Libâneo, J.C. (2005). *Educação Escolar, Políticas, Estruturas e Organização*. (2ªed.). São Paulo: Cortez.

Lopes, V. (2013). *Relatório de Estágio*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.

Luck, H. (2009). *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Maccario, B. (1984). *Definição dos objetivos pedagógicos da Educação Física*. Edição E. Robert. Lisboa: Livros Horizonte

McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1997). *The student teacher in school: Conditions for development*. Teaching and Teacher Education, 13(5), pp. 485-498.

Meijer, P. C., Zanting, A. & Verloop, N. (2002). *How can student teachers elicit experienced teachers practical knowledge?* Journal of Teacher Education, 53(5), pp. 406-419.

Moreira, J., Marques, P., & Cunha, M. (2015). *A (re) construção da identidade profissional de um estudante estagiário de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: a influência de vivências anteriores e do estágio profissional*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Desafios Renovados para a Aprendizagem em Educação Física* (pp.247-267). Porto: Editora FADEUP.

Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving learning in schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Press.

Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Tipos de avaliação*. In A. Ribeiro & L. Ribeiro (Eds.), *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem* (pp. 333-374). Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (2000). *O Sucesso não ocorre por acaso*. Brasília: Editora Objetiva

Rocha, C. (1998). *A Sociologia da educação na formação de professores em serviço*. In sociologia da educação na formação de professores: atas da 1ª conferência internacional de sociologia da educação. Faro: Instituto Politécnico de Faro.

Rodrigues, E. (2015). *Ser Professor Cooperante: das funções aos significados*. In P. Batista, P. Queirós e R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp.93-104). Porto: Editora FADEUP.

Sanches, M. F. C. & Petrucci, R. (2002). *Revista de Educação*, XI (1), pp.105-128.

Santos, H. (2004). *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação: Currículo, Pontifícia. Universidade Católica de São Paulo.

Saraiva, D.A. (2002). Participação dos Professores na Escola. Millennium-Revista do ISPV-nº25. Acedido em 15 de Junho de 2016 em: http://www.ipv.pt/millennium/millennium25/25_34.htm

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sérgio, M. (2014,13 Setembro). Ética no Desporto. Jornal a Bola. Acedido em 10 de Junho de 2016, em: <http://www.abola.pt/nnh/ver.aspx?id=500349>

Siedentop, D. (2008). *“Aprender a enseñar la educación física”*. Barcelona: Publicações INDE.

Vickers, J. (1989). *Institutional design for teaching physical activities: a knowledge approach*. Champaign .Illinois: Human Kinetics Books.

Werneck, M., Senna, M., Drumond, M. & Lucas, S. (2010). *Nem tudo é estágio: contribuições para o debate*. Ciência & saúde coletiva, 15 (1),pp.221-231.

Capítulo 2 - Seminário de Investigação em Ciências do Desporto

1. Introdução

O presente estudo pretende aferir quais as diferenças de autopercepção do desempenho dos alunos nas aulas de Educação Física através da utilização de duas concepções pedagógicas distintas - o Modelo de Instrução Direta e *Teaching Games for Understanding*.

O Modelo de Instrução Direta (MID), segundo Rosado & Mesquita (2011), caracteriza-se por centrar no professor a tomada da maioria das decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem propostas. Neste sentido o professor determina as regras, ações e critérios de êxito que os alunos deverão alcançar, organizando as atividades propostas de forma a maximizar o tempo de prática motora, a estrutura das situações de aprendizagem de forma meticulosa e pormenorizada, a progressão das situações em pequenos passos, a indicação de critérios de êxito, a instrução de cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas, a preponderância de elevada e intensa componente motora, a avaliação e correção constante dos alunos, o ensino das técnicas de forma isolada e fragmentada em detrimento da análise global do jogo (Rosado & Mesquita, 2011).

Ainda segundo estes autores, numa aula de Educação Física, onde o método de ensino privilegiado é o Modelo de Instrução Direta, existem alguns pressupostos que o professor deverá realizar: revisão da matéria dada em aulas anteriores; apresentação de novas habilidades ou conteúdos no geral; monitorização elevada da prestação motora dos alunos e avaliações/correções constantes em função dos objetivos traçados.

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU), ou modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão preconiza uma rotura com a ideia do ensino analítico, do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo prioridade ao ensino do jogo através da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão. Este modelo defende que as temáticas de ensino a abordar sejam baseadas em pressupostos táticos do jogo, e que sejam realizados em situação de jogo reduzido de forma a potenciar e motivar a participação dos alunos. Nesta perspetiva o aluno passa a ser o cerne da questão e o ensino do jogo passa a ser concebido por meio da compreensão dos aspetos táticos e da sua interação complexa com a técnica, o conhecimento, a compreensão e a capacidade de tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2002). O aluno é colocado segundo esta teoria construtivista, numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando processos de perceção, de tomada de decisão de compreensão do jogo. Em suma, o modelo propõe situações de ensino-

aprendizagem em contexto de jogo e enfatiza a aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor. Griffin & Patton (2005) defendem que a adaptação a este modelo centrado no jogo em toda a sua complexidade deverá assentar em quatro princípios pedagógicos:

- 1) A seleção do tipo de jogo (*game sampling*);
- 2) A modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo);
- 3) A modificação por exagero (das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para problemas táticos);
- 4) O ajustamento da complexidade tática (a capacidade motora que os alunos já possuem deverá possibilitar aos alunos enfrentar os problemas táticos de forma mais adequada para estimular a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

De acordo com Kirk & MacPhail (2002) a forma de jogo apresentada pelo professor deverá colocar o foco didático sobre: o conceito de jogo; a forma de pensar estrategicamente; a perceção de sinais (que pretende ajudar os alunos a identificar os sinais pertinentes); a tomada de decisão (uma boa tomada de decisão depende de uma boa leitura, de uma capacidade de busca e antecipação superior, para saber o que procurar e onde procurar); a seleção da técnica e execução do movimento (a habilidade utilizada é vista neste prisma, como um módulo de aprendizagem, que integra a capacidade de perceber sinais pertinentes, capacidade estratégica e capacidade de execução de movimento, muito mais que uma simples técnica isolada); o desempenho.

O papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções: o professor estabelece a forma de jogo, observa o jogo, observa com os alunos o problema tático e as potenciais soluções, intervém para melhorar as habilidades e observa o jogo e intervém para ensinar.

O TGFU de acordo com Kirk (2005) não exclui a necessidade de ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação e contextualização da sua necessidade em situações de jogo modificadas. A finalidade dos TGfU é desenvolver a capacidade de jogo dos alunos e isso depende do seu conhecimento tático, de perceber, analisar e executar a habilidade motora adequada.

Araújo, Davids & Hristovski (2006) dizem-nos que esta capacidade de leitura do jogo e de tomada de decisão emerge grandemente, numa perspetiva dinâmica ecológica, da relação indivíduo-ambiente. Esta abordagem sugere-nos que a ação tática e o comportamento decisional, em função das características e objetivos das tarefas, dos alunos resultam da interação constante entre as capacidades motoras dos alunos, a sua perceção das oportunidades, a sua capacidade de recolha de informação relevante e condições físicas do meio ambiente. Sobre esta temática, acrescenta Garganta (2007), a capacidade de detetar e utilizar a informação pertinente do contexto e a capacidade de ajustar progressivamente o

movimento à informação percebida, deve-se a dois conceitos fundamentais: Ajustação e Calibração, respectivamente.

A tomada de decisão, no âmbito do ensino dos jogos para a compreensão, surge de acordo com Shaw (2001), através da exploração do contexto do jogo, pela percepção, de entre as diversas possibilidades de ação, de uma que denota ser mais funcional e eficaz para o aluno naquele momento.

Neste prisma, acrescenta Kelso (2006), a emergência de decisões mais funcionais num determinado instante são resultado de um processo de ajustamento contínuo entre o indivíduo e o contexto envolvente.

Travassos e Araújo (2014) sugerem-nos, que deverá ser o jogador (aluno) que, a cada instante, identifica e analisa as suas próprias possibilidades de ação, de acordo com a sua capacidade de deteção de informação pertinente no ambiente onde se insere, escolhendo aquela que no momento lhe parece mais vantajosa. Quando a jogador toma uma decisão, este altera o seu padrão de ação e influencia, de acordo com um objetivo específico, a sua relação com os outros (companheiros e adversários). A este propósito Araújo (2005), propõem-nos para análise da tomada de decisão a utilização da Abordagem Baseada nos Constrangimentos. Esta abordagem considera que o processo decisional ou se quisermos o fenómeno Percepção-Ação ocorre pela interação de três tipos de constrangimentos, que se afiguram indispensáveis para a compreensão do indivíduo em situação de treino/jogo. Da interação dos constrangimentos do desportista, da tarefa e do contexto poderemos aferir que emerge a ação tática preconizada nesta abordagem e neste modelo de ensino. Entenda-se ação tática como um processo de resolução intencional perante uma determinada situação, resultante da exploração de um determinado contexto, visando um objetivo concreto. Neste sentido podemos afirmar que o conhecimento do jogador, está na sua própria ação, ou seja, a sua decisão acontece, quando o jogador age intencionalmente de acordo com o seu objetivo específico e tendo em conta a análise constante da informação disponível no ambiente onde está inserido.

Holt, Streat e Bengoechea (2002) alertam-nos para a necessidade dos TGFU compreenderem os domínios sócio-afetivo, emotivo, o sentimento de prazer e não se centre apenas na compreensão e na execução do movimento solicitado. Corroboram esta necessidade Wallhead e Deglau (2004), que nos dizem que os capitais prazer, percepção de esforço, competência percebida e percepção do envolvimento de aprendizagem, resultam de sentimento positivo na realização de uma tarefa proposta motivadora e gratificante.

O Modelo de Instrução Direta foi desenvolvido principalmente para promover a aquisição de conhecimentos básicos e de competências que possam ser ensinados de forma gradual e fragmentada (Arends, 2008). Assenta segundo (Gaspar et.al, 2008) num quadro de referência onde aprendizagem é sinónimo de um processo estímulo-resposta. Tendo subjacente um

paradigma que encerra o ensino da técnica de forma “isolada” e fragmentada, a resposta do aluno face a atividades que lhe são propostas são de extrema importância, podendo enquadrar esta abordagem de ensino no paradigma comportamental. Num polo distante encontramos um outro modelo de ensino, denominado, *Teaching Games for Understanding*, cuja gênese radica na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando de sobre maneira os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e análise e compreensão do jogo (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça e Garganta, 2010). Este modelo, de acordo com Graça (2007), pode aproximar-se a um estilo de ensino de descoberta guiada, onde o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos inerentes e é desafiado a perceber de forma consciente e intencional de entre as inúmeras soluções que se afiguram aquela que melhor se adequa ao objetivo solicitado. O modelo em questão preconiza uma análise de jogo focada no plano tático e cognitivo e as suas implicações com a tomada de decisão do aluno, retirando ênfase à aplicação primordial da técnica.

Independentemente do modelo de ensino privilegiado em determinada situação, é nossa intenção neste estudo perceber qual a forma de aprendizagem mais eficaz para os alunos e de que forma a sua autopercepção de desempenho e conseqüente aprendizagem é influenciada pelo modelo de ensino utilizado.

A autopercepção do desempenho é a capacidade que um indivíduo tem de se avaliar a si próprio. As teorias da motivação têm mostrado interesse por este tema, pois tem uma influência evidente nas capacidades que dependem da vontade do aluno, refletindo-se assim no seu envolvimento ativo nas tarefas de aprendizagem (Lund & Veal, 2008).

Para Gao, Lee, & Harrison (2008), a maneira como o aluno entende a sua competência é mais relevante do que aquela que realmente tem, quando se tenta compreender a sua motivação e aprendizagem.

Acreditamos que os professores de Educação Física podem estimular essa potencialidade humana, no espaço/ tempo das aulas escolares, para isto, devem proporcionar aulas que motivem a participação de todos e estimulem o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gardner (1994) a maioria das escolas satisfaz-se em aceitar desempenhos mecânicos, ritualizados ou padronizados; isto é, desempenhos que de certa maneira apenas repetem ou devolvem o que o professor modelou. Muitas escolas apresentam nos seus projetos pedagógicos, propostas adequadas e interessantes, mas que não se concretizam na prática quotidiana. Neste contexto, o desafio é a mudança da visão que se tem dos potenciais do aluno, dos conhecimentos que ela traz consigo, das suas possibilidades de aprendizagem. Ver o aluno de maneira diferente implica modificar as formas de se ensinar, em procurar caminhos que levem ao encontro das suas janelas de aprendizagem.

O objetivo é avaliar de que modo estes dois tipos diferentes de intervenção condicionam a auto percepção dos alunos perante a aprendizagem das atividades desportivas. Mais precisamente, perceber de que forma, o método pedagógico utilizado irá influenciar a percepção dos alunos e conseqüente adesão, interesse e participação num desporto de confrontação direta, como é o Badminton (Almada,1992). Sendo esta modalidade caracterizada por uma relação direta com o adversário, onde as ações técnico-táticas não dependem do próprio jogador, é de todo pertinente analisar as relações dinâmicas estabelecidas com o seu opositor.

Considero de elevada pertinência o enquadramento do tema deste trabalho de investigação, no âmbito deste estágio pedagógico. Sendo a pedagogia a ciência que estuda os métodos, técnicas e processos que visam otimizar a prática do ensino e da educação (Sarmento, 2004), esta investigação poderá fornecer-nos informações e dados relevantes, para que nós enquanto professores possamos perceber de que forma a adaptação pedagógica das tarefas propostas se traduzem em melhores resultados nas nossas intervenções futuras.

2. Método

O presente estudo irá desenvolver-se no Agrupamento de Escolas do Fundão, local onde se desenrola o estágio pedagógico que deu origem à presente investigação. O estágio pedagógico permite a inserção real num ambiente autêntico de ensino de Educação Física, fator de extrema importância para a veracidade e relevância do trabalho de investigação em curso. A realização deste trabalho em contexto real possibilita o surgimento de questões pertinentes que necessitam de estudo aprofundado, como é o caso.

Para a realização do estudo foram cumpridos todos os procedimentos de autorização junto aos órgãos das redes de ensino e direção da escola.

A intervenção do trabalho de investigação teve 6 sessões de 60 minutos cada uma, sendo uma aula destinada a avaliação do desempenho final.

2.1. Amostra

A amostra era constituída inicialmente por 20 alunos com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, divididos em 2 grupos de 10 alunos cada.

A amostra final com que o trabalho foi realizado foi de 16 alunos com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, divididos em 2 grupos de 8 elementos cada, a divisão não é aleatória, é feita uma divisão por igual baseada no género e competências sobre as referidas ações motoras. A falta a uma sessão de treino foi fator de exclusão desses elementos na análise de resultados, tendo desta forma passado a amostra de 20 elementos para 16 elementos.

2.2. Instrumentos

Foi utilizado um questionário de autopercepção do movimento com vinte itens, com uma escala de 1 a 5, com igual intervalo de pontuação da escala, escala tipo Likert.

Este questionário com as componentes críticas do movimento foi adaptado de Crespo e Miley (2007).

2.3. Procedimentos

Antes da intervenção (MID e TGFU) se iniciar foi entregue a cada aluno um questionário de autopercepção do movimento no *badminton*, com a duração de preenchimento aproximada de quinze minutos. Esse questionário foi preenchido sem a possibilidade de haver comunicação entre os sujeitos.

Foi realizada, com base nos mesmos critérios do questionário de autopercepção e com a mesma escala uma avaliação diagnóstica antes da intervenção que permitiu definir os dois grupos da forma mais homogénea possível.

Essa avaliação foi realizada para o serviço curto, *clear* e elementos táticos. Para o serviço curto foi pedido que executassem dez serviços consecutivos com o objetivo de que o volante caísse numa zona específica. Em relação ao *clear* foi pedido a execução de dez *clears* de forma a que o volante caísse numa zona específica, sendo que neste caso havia a manipulação de quem executava o batimento para que o fizesse de forma alta e profunda, de maneira a solicitar este tipo de batimento. Os elementos táticos foram diagnosticados com o mesmo exercício do *clear*, manipulando o sujeito de forma a que após efetuar o batimento se deslocasse para um dos lados do campo e assim perceber se a resposta em *clear* era executada ou não com a leitura do outro.

O grupo 1 ao longo de seis aulas foi alvo de uma intervenção baseada no MID, onde foi analisado o serviço curto, *clear* e aspetos táticos no badminton.

O grupo 2 ao longo de seis aulas teve como objetivo uma intervenção baseada no TGFU, onde foram analisadas as mesmas técnicas.

No fim, foi realizada uma avaliação final (por parte do professor) dos sujeitos com base nos mesmos princípios da avaliação diagnóstica e entregue novamente o mesmo questionário de autopercepção aos alunos, de forma a aferir que diferenças é que eles perceberam na sua prestação em função da conceção pedagógica que lhes foi ministrada.

A primeira parte da sessão (aquecimento) será semelhante nas duas intervenções (Tabela 6).

Tabela 6 - Aquecimento

	Aquecimento	Tempo (minutos)
Componente Cardiovascular	Corrida Contínua Ligeira	5
	<i>Skipping</i> Alto à Frente e Atrás	1
	Rotação dos Pulsos e Tornozelos	1
	Rotação dos Braços à Frente e Atrás	1
	Rotação do Quadril	1
Flexibilidade	Flexão/Extensão do Tronco	0.5
	Flexão/Extensão dos Pulsos	0.5
	Flexão/Extensão dos Ombros	0.5

No grupo 1 os feedbacks dados serão de acordo com as componentes críticas do movimento para cada uma das técnicas (Tabela 7, 8 e 9).

Tabela 7 - Componentes Críticas do Serviço Curto

	Componentes Críticas
Serviço Curto	1. Coloca-se de lado e voltado diagonalmente para o adversário.
	2. Coloca o pé esquerdo à frente (jogadores destros).
	3. Apoia ligeiramente o peso do corpo sobre o pé da retaguarda.
	4. Segura o volante pela cabeça entre o polegar e o indicador, com o braço fletido.
	5. Bate o volante com movimento contínuo da raqueta.
	6. Bloqueia o pulso no final do batimento.
	6. Imprime ao volante uma trajetória baixa e tensa para que passe junto à rede e caia perto desta no campo adversário.

Tabela 8 - Componentes Críticas do Clear

Componentes Críticas	
Clear	1. Roda os ombros e as pernas.
	2. Flete o braço que tem a raqueta com a mão ao nível da nuca.
	3. Bate de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço.
	4. Bloqueia o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento.
	5. Imprime ao volante uma trajetória alta e longa de modo a cair perto da linha final do campo adversário.

Tabela 9 - Componentes Críticas da Tática.

Componentes Críticas	
Tática	1. Assume a posição base após cada batimento, reduzindo assim o tempo de intercetar o volante, nas diferentes trajetórias.
	2. Coloca com precisão o volante em locais fora do alcance do adversário, aumentando assim os deslocamentos deste.
	3. Coloca o volante sobre o adversário de modo a dificultar a manipulação.
	4. Aumenta/diminui a velocidade do volante de acordo com o posicionamento do adversário em campo.
	5. Seleciona com intencionalidade a técnica de batimento em função da posição do adversário em campo.
	6. Antecipa a ação do adversário em função do seu batimento, deslocando-se com intenção para determinadas zonas do campo.

No grupo 2 o *feedback* foi o objetivo da tarefa, ou seja, se cumpre ou não com o objetivo pedido sem haver correções mecânicas do movimento.

Não havia referência às componentes críticas do movimento, apenas se dava indicação da finalidade de cada acção técnico-tática e a partir daí o aluno em função da sua relação com o outro selecionava a habilidade motora ou a acção tática que considerava mais adequada para resolver determinada situação.

2.4. Análise Estatística

Após a recolha dos dados, estes foram extraídos e colocados em Excel (versão 2013 para o Windows).

Obteve-se a análise dos dados por estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-23.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Tendo em consideração o cumprimento dos critérios necessários para a realização de testes de hipóteses paramétricos, conclui-se que a amostra não segue uma distribuição normal. Desta forma, foi utilizado o teste Teste de Mann-Withney.

O Teste de Mann-Withney é o teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes (Maroco, 2014).

O teste Wilcoxon (signed rank test) foi utilizado para comparar dentro de cada grupo a avaliação inicial com a final do professor e a autopercepção inicial e final do aluno, é o teste não-paramétrico adequado para comparar duas amostras dependentes.

Foi ainda utilizado o coeficiente tau - b de Kendall. Pode tomar valores entre -1 e 1. Valores próximos de 1 ou -1 indicam forte associação. Se o sinal é positivo, então o crescimento de uma das variáveis é acompanhado pelo crescimento da outra, se o sinal é negativo, então o crescimento de uma das variáveis é acompanhado pelo decréscimo da outra.

3. Resultados

Seguidamente apresenta-se os resultados para as médias no MID no geral e para o serviço curto, para o clear e para a tática.

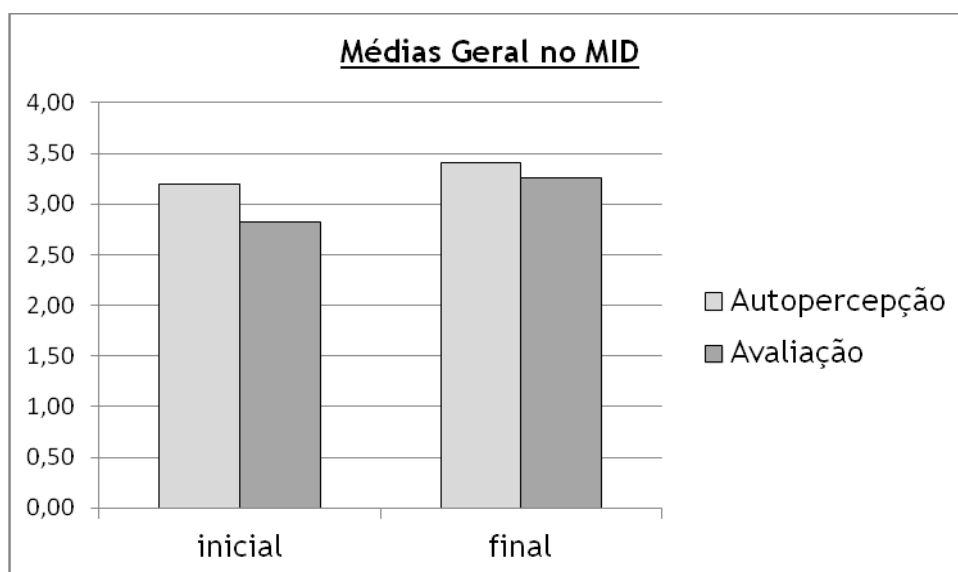


Gráfico 1 - Médias Gerais no MID

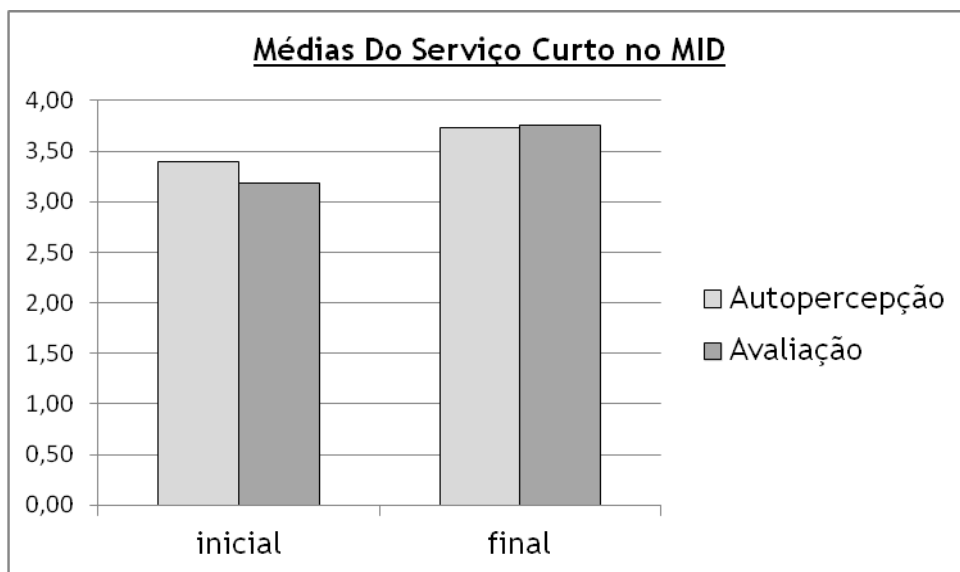


Gráfico 2 - Médias do Serviço Curto no MID

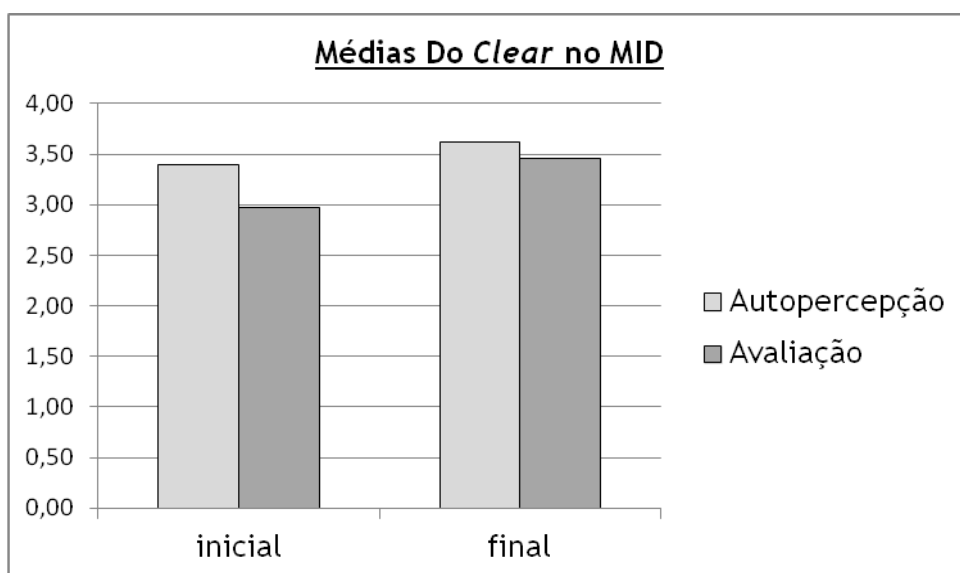


Gráfico 3- Médias do Clear no MID

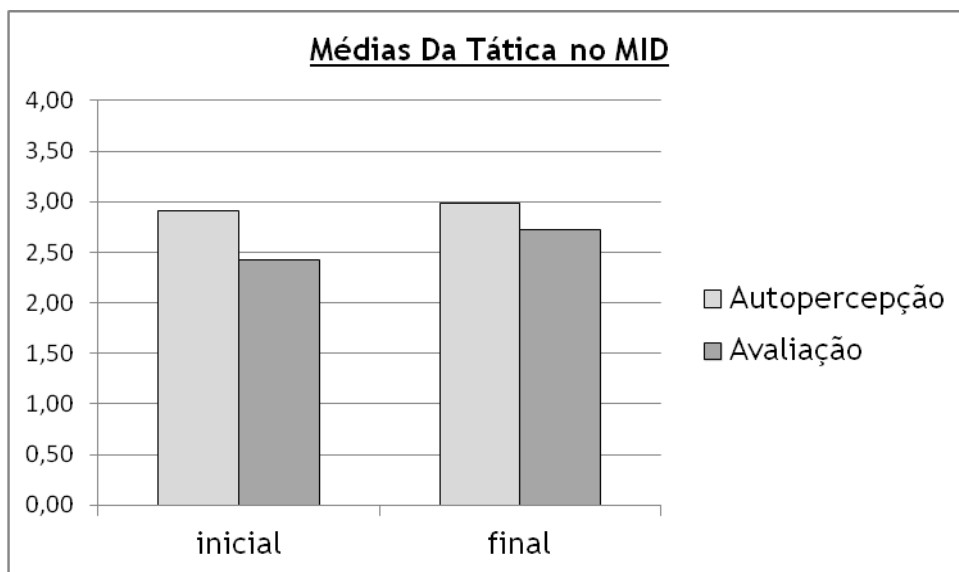


Gráfico 4- Médias da tática no MID

De seguida apresentam-se os resultados para as médias no TGfU no geral e para o serviço curto, para o *clear* e para a tática.

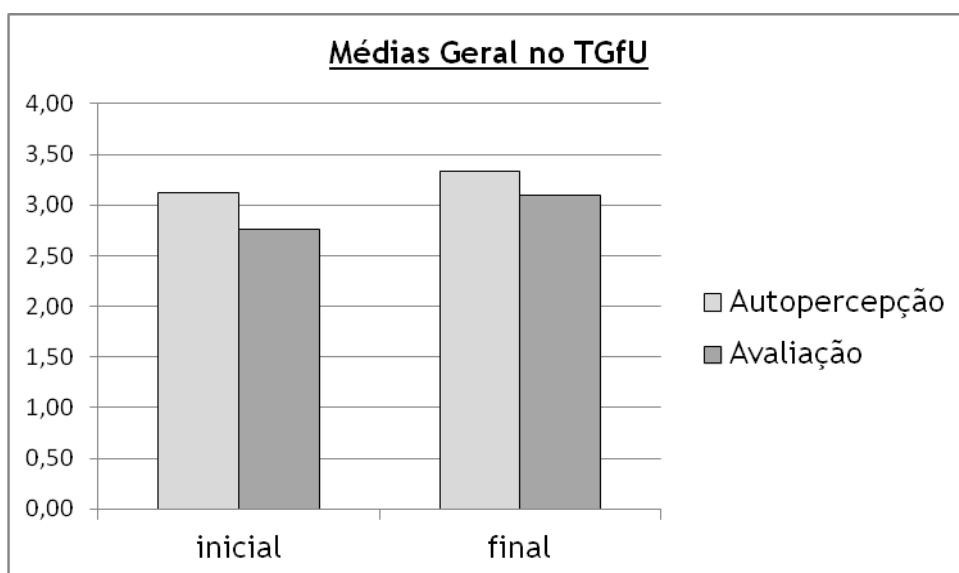


Gráfico 5 - Médias gerais no TGfU

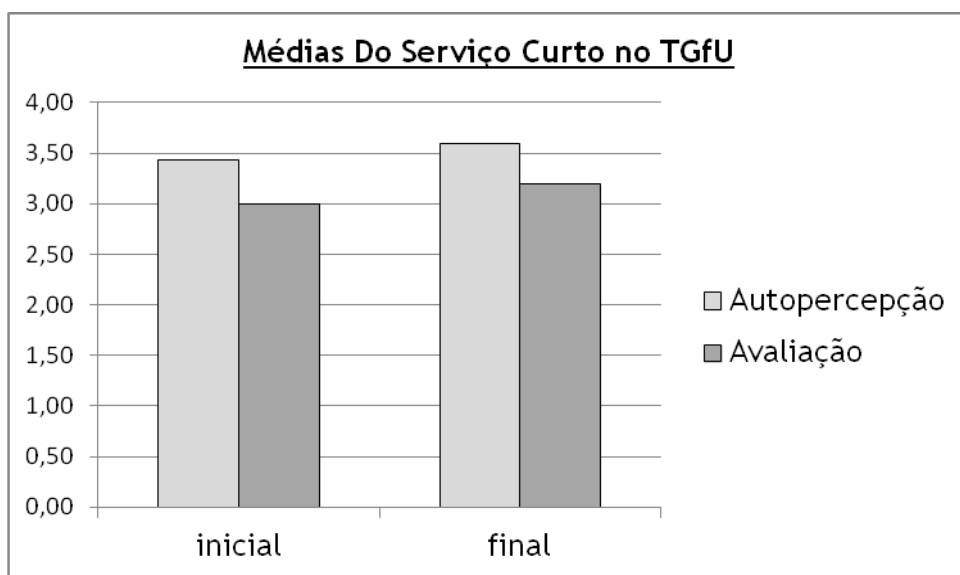


Gráfico 6 - Médias do serviço curto no TGfU

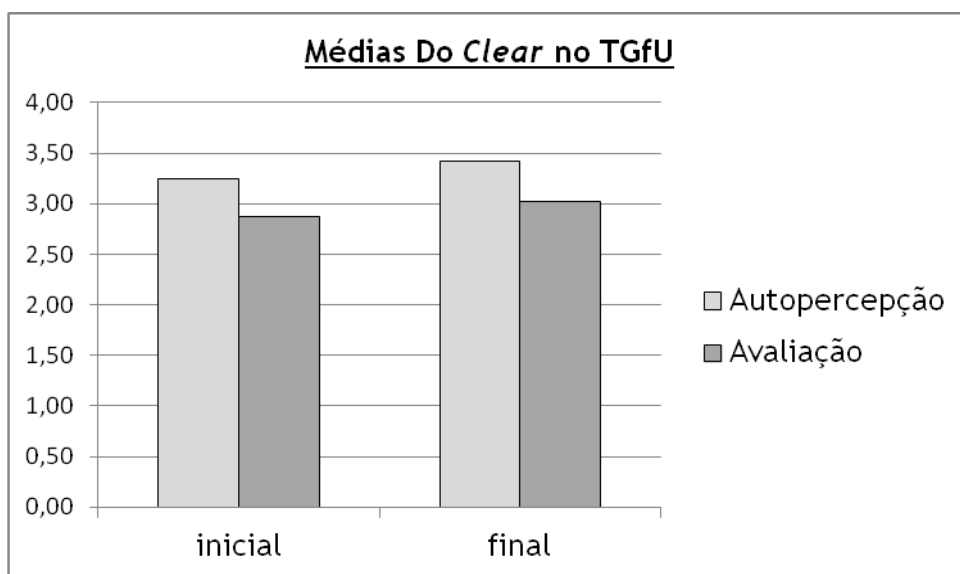


Gráfico 7 - Médias do Clear no TGfU

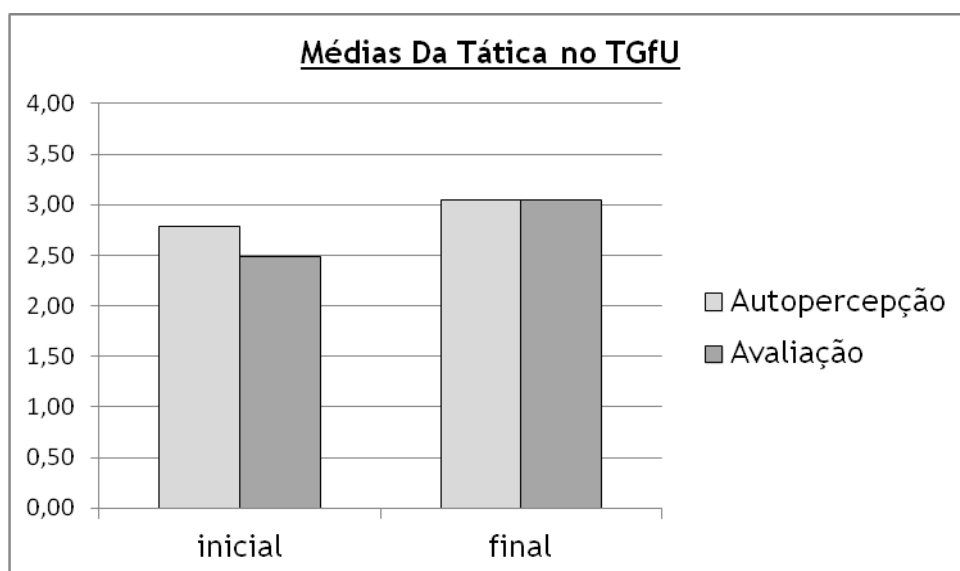


Gráfico 8 - Médias da Tática no TGfU

Posteriormente enunciam-se os resultados para as distâncias entre as médias da autopercepção e da avaliação no MID e no TGfU, para o serviço curto, *clear* e tática.

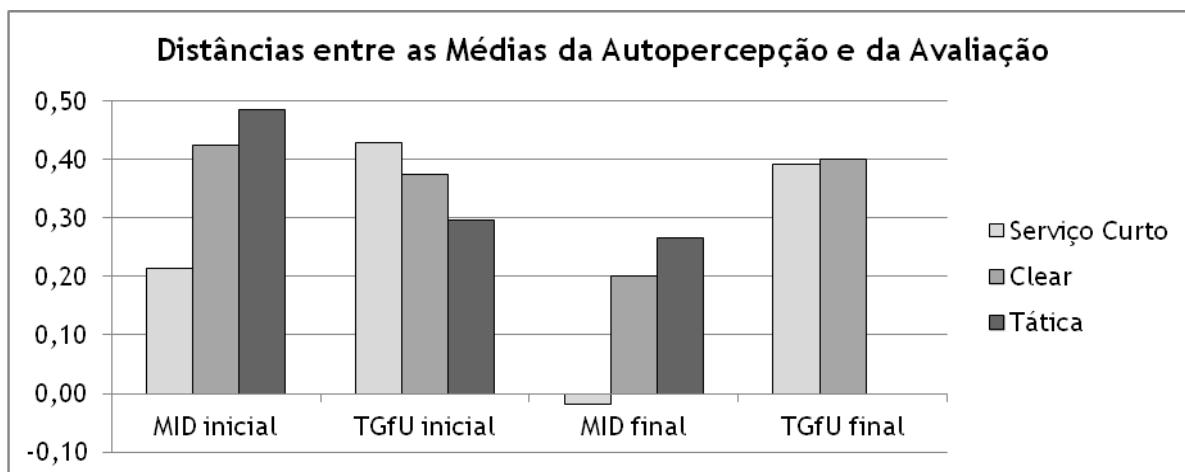


Gráfico 9 - Distâncias entre as Médias da autopercepção e da Avaliação

Após esta apresentação mostram-se os resultados para a comparação da autopercepção inicial com autopercepção final dos alunos e avaliação inicial com avaliação final do professor através do teste Wilcoxon, para o método MID.

Tabela 10 - MID: Comparação entre autopercepção inicial (fase 1) e autopercepção final (fase 2).

Estatísticas de teste^a			
	Fase2_ServiçoCurto - Fase1_ServiçoCurto	Fase2_Clear - Fase1_Clear	Fase2_Tática - Fase1_Tática
Z	-2,375 ^b	-1,265 ^b	-1,089 ^b
Significância Assint. (Bilateral)	,018	,206	,276

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Tabela 11 - MID: Comparação entre avaliação inicial (fase 1) e avaliação final (fase 2).

Estatísticas de teste^a			
	Fase2_ServiçoCurto - Fase1_ServiçoCurto	Fase2_Clear - Fase1_Clear	Fase2_Tática - Fase1_Tática
Z	-2,536 ^b	-2,207 ^b	-2,410 ^b
Significância Assint. (Bilateral)	,011	,027	,016

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Seguidamente apresenta-se os resultados para a comparação da autopercepção inicial com autopercepção final dos alunos e avaliação inicial com avaliação final do professor através do teste Wilcoxon, para o método TGfU.

Tabela 12 - TGfU: Comparação entre autopercepção inicial (fase 1) e autopercepção final (fase 2).

Estatísticas de teste^a			
	Fase2_ServiçoCurto - Fase1_ServiçoCurto	Fase2_Clear - Fase1_Clear	Fase2_Tática - Fase1_Tática
Z	-1,186 ^b	-,816 ^b	-1,792 ^b
Significância Assint. (Bilateral)	,236	,414	,073

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

Tabela 13 - TGfU: Comparação entre avaliação inicial (fase 1) e avaliação final (fase 2).

Estatísticas de teste ^a			
	Fase2_ServiçoCurto - Fase1_ServiçoCurto	Fase2_Clear - Fase1_Clear	Fase2_Tática - Fase1_Tática
Z	-1,980 ^b	-1,604 ^b	-2,383 ^b
Significância Assint. (Bilateral)	,048	,109	,017

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

De seguida, são apresentados os resultados para a comparação entre grupos Método MID com TGfU, utilizando o método Mann-Whitney.

Tabela 14 - Comparação entre o MID a o TGfU na autopercepção inicial (fase 1).

Estatísticas de teste ^a			
	Fase1_ServiçoCurto	Fase1_Clear	Fase1_Tática
U de Mann-Whitney	29,000	26,500	27,500
Z	-,322	-,585	-,481
Significância Assint. (Bilateral)	,748	,559	,630
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,798 ^b	,574 ^b	,645 ^b

a. Variável de Agrupamento: Método

b. Não corrigido para empates.

Tabela 15 - Comparação entre o MID a o TGfU na autopercepção final (fase 2).

Estatísticas de teste ^a			
	Fase2_ServiçoCurto	Fase2_Clear	Fase2_Tática
U de Mann-Whitney	26,000	22,500	24,000
Z	-,644	-1,010	-,856
Significância Assint. (Bilateral)	,520	,313	,392
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,574 ^b	,328 ^b	,442 ^b

a. Variável de Agrupamento: Método

b. Não corrigido para empates.

Tabela 16 - Comparação entre o MID a o TGfU na avaliação inicial (fase 1).

Estatísticas de teste ^a			
	Fase1_ServiçoCurto	Fase1_Clear	Fase1_Tática
U de Mann-Whitney	20,000	28,000	23,500
Z	-1,284	-,424	-,910
Significância Assint. (Bilateral)	,199	,672	,363
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,234 ^b	,721 ^b	,382 ^b

a. Variável de Agrupamento: Método

b. Não corrigido para empates.

Tabela 17 - Comparação entre o MID a o TGfU na avaliação final (fase 2).

Estatísticas de teste ^a			
	Fase2_ServiçoCurto	Fase2_Clear	Fase2_Tática
U de Mann-Whitney	4,500	14,500	14,500
Z	-2,918	-1,873	-1,857
Significância Assint. (Bilateral)	,004	,061	,063
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	,002 ^b	,065 ^b	,065 ^b

a. Variável de Agrupamento: Método

b. Não corrigido para empates.

Após esta apresentação irão ser mostrados através do coeficiente tau - b de Kendall a associação entre a autopercepção inicial dos alunos e a avaliação inicial do professor para o método MID.

Tabela 18 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Serviço Curto.

Correlações			Serviço curto_fase1 autopercepção	Serviço curto_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Serviçocurto_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,286
		Sig. (bilateral)	.	,358
		N	8	8
Kendall	Serviçocurto_fase1 avaliaçãoprof	Coeficiente de Correlação	,286	1,000
		Sig. (bilateral)	,358	.
		N	8	8

Tabela 19 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Clear.

Correlações			Clear_fase1 autopercepção	Clear_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Clear_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,538
		Sig. (bilateral)	.	,074
		N	8	8
Kendall	Clear_fase1 avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,538	1,000
		Sig. (bilateral)	,074	.
		N	8	8

Tabela 20 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) na Tática.

Correlações			Tatica_fase1 autopercepção	Tatica_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Tatica_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,572
		Sig. (bilateral)	.	,065
		N	8	8
Kendall	Tatica_fase1 avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,572	1,000
		Sig. (bilateral)	,065	.
		N	8	8

Seguidamente irá ser apresentado através do coeficiente tau - b de Kendall a associação entre a autopercepção final dos alunos e a avaliação final do professor para o método MID.

Tabela 21 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Serviço Curto.

		Correlações		
			Serviçocurto_fase2 autopercepção	Serviçocurto_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Serviçocurto_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,841**
		Sig. (bilateral)	.	,006
		N	8	8
Kendall	Serviçocurto_fase2 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,841**	1,000
		Sig. (bilateral)	,006	.
		N	8	8

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela 22 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Clear.

		Correlações		
			Clear_fase2 autopercepção	Clear_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Clear_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,742*
		Sig. (bilateral)	.	,020
		N	8	8
Kendall	Clear_fase2 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,742*	1,000
		Sig. (bilateral)	,020	.
		N	8	8

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Tabela 23 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) na Tática.

		Correlações		
			Tatica_fase2 autopercepção	Tatica_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Tatica_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,596
		Sig. (bilateral)	.	,069
		N	8	8
Kendall	Tatica_fase2 avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,596	1,000
		Sig. (bilateral)	,069	.
		N	8	8

No seguimento do exposto irá ser apresentado através do coeficiente tau-b de Kendall a associação entre a autopercepção inicial dos alunos e a avaliação inicial do professor para o método TGfU.

Tabela 24 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Serviço Curto.

		Correlações		
			Serviçocurto_fase1 autopercepção	Serviçocurto_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Serviçocurto_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	-,085
		Sig. (bilateral)	.	,785
		N	8	8
Kendall	Serviçocurto_fase1 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	-,085	1,000
		Sig. (bilateral)	,785	.
		N	8	8

Tabela 25 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) no Clear.

		Correlações		
			Clear_fase1 autopercepção	Clear_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Clear_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,440
		Sig. (bilateral)	.	,152
		N	8	8
Kendall	Clear_fase1 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,440	1,000
		Sig. (bilateral)	,152	.
		N	8	8

Tabela 26 - Associação entre a autopercepção inicial (fase 1) e a avaliação inicial (fase 1) na Tática.

		Correlações		
			Tatica_fase1 autopercepção	Tatica_fase1 avaliaçãoprof
tau_b de	Tatica_fase1 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,298
		Sig. (bilateral)	.	,348
		N	8	8
Kendall	Tatica_fase1 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,298	1,000
		Sig. (bilateral)	,348	.
		N	8	8

Na senda do descrito irá ser apresentado através do coeficiente tau-b de Kendall a associação entre a autopercepção final dos alunos e a avaliação final do professor para o método TGfU.

Tabela 27 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Serviço Curto.

			Correlações	
			Serviçocurto_fase2 autopercepção	Serviçocurto_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Serviçocurto_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,348
		Sig. (bilateral)	.	,277
		N	8	8
Kendall	Serviçocurto_fase2 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,348	1,000
		Sig. (bilateral)	,277	.
		N	8	8

Tabela 28 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) no Clear.

			Correlações	
			Clear_fase2 autopercepção	Clear_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Clear_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,041
		Sig. (bilateral)	.	,895
		N	8	8
Kendall	Clear_fase2 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,041	1,000
		Sig. (bilateral)	,895	.
		N	8	8

Tabela 29 - Associação entre a autopercepção final (fase 2) e a avaliação final (fase 2) na Tática.

			Correlações	
			Tatica_fase2 autopercepção	Tatica_fase2 avaliaçãoprof
tau_b de	Tatica_fase2 autopercepção	Coeficiente de Correlação	1,000	,760*
		Sig. (bilateral)	.	,013
		N	8	8
Kendall	Tatica_fase2 Avaliação Prof.	Coeficiente de Correlação	,760*	1,000
		Sig. (bilateral)	,013	.
		N	8	8

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

4. Discussão

O objetivo principal deste estudo era perceber se existiria relação entre a autopercepção dos alunos considerando dois modelos de ensino diferentes, neste caso o MID e o TGfU. Neste sentido, tentamos perceber de que forma duas concepções pedagógicas diferenciadas poderiam influenciar a percepção que os alunos têm de si mesmos no que respeita à execução técnica e tática numa situação de badminton.

Quando fazemos uma análise separada aos três parâmetros em estudo, *clear*, serviço curto e tática, verificamos que no grupo que foi alvo da intervenção MID existe uma maior autopercepção dos alunos ao nível do serviço curto como mostra a Tabela 27, com um grau de significância de 0.006. No mesmo grupo do MID verifica-se que no *clear* também houve um aumento da autopercepção dos alunos menor que no serviço curto como mostram os gráficos 2 e 3, e a tabela 28 que mostra um grau de significância de 0.02

Várias são as referências que identificam que os professores que apresentam aulas bem organizadas onde prevaleciam práticas estruturadas, produzem taxas de ocupação mais elevadas e melhores desempenhos nas competências básicas (Borphy, Good, 1986; Rosenshine, Stevens, 1986), neste caso como serviço curto e o *clear*.

Verifica-se desta forma que quanto mais isolado e simples for o movimento, o método de instrução direta permite ao aluno ter uma maior consciência de si e do seu movimento.

No grupo que foi alvo da intervenção TGfU, quando analisamos os três parâmetros em estudo, verificamos que onde houve uma maior autopercepção foi contrariamente ao MID, a tática conforme demonstra o gráfico 4, e onde verificamos que existe através da Tabela 29 um grau de significância de 0.013. Estes resultados vão de encontro com aquilo que nos dizem Graça & Mesquita (2002) que afirmam que se destaca a ênfase da valência tática e da sua interação complexa com a técnica, do conhecimento, da compreensão, da tomada de decisão e da capacidade de ação em situação de jogo.

Verificamos que existe uma evolução positiva em todos os parâmetros da autopercepção, principalmente no MID (gráfico 9), pois a distância entre as médias da autopercepção e da avaliação aproximam-se de 0 (ainda que haja um valor negativo, este é afirmativo pois é muito próximo de 0, significando apenas que neste caso a avaliação do professor é maior do que a autopercepção dos alunos).

Quando comparamos a evolução do desempenho dos alunos verificamos que neste caso houve uma maior evolução em termos gerais no MID do que no TGfU conforme mostra a tabela 11 e tabela 13.

Como limitação no nosso trabalho e proposta futura colocamos a possibilidade das avaliações realizadas aos alunos serem filmadas, de forma a aumentar a fiabilidade do registo de avaliação, da mesma forma aumentar o número de participantes intervencionados com o objetivo de também aumentar o n. Seria interessante ainda aumentar o número de sessões de treino e fazer mais pontos de avaliação para verificar qual seria o comportamento da autopercepção ao longo do tempo, uma vez que TGfU adere bem a um estilo de ensino de

descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções auxiliado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a resolução do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (Graça, 2007), sendo que desta forma o fator tempo poderá ser importante na evolução da autopercepção do aluno sendo expectável que no ensino TGfU possa haver uma evolução mais lenta numa fase inicial ao contrario do MID.

5. Conclusões

De acordo com os objetivos estabelecidos no início deste trabalho de investigação, podemos concluir que de acordo com os resultados obtidos, não se registaram diferenças significativas, na autopercepção dos alunos considerando dois métodos de ensino diferenciados.

Contudo verificamos, que existia uma maior autopercepção dos alunos que foram intervencionados com o método de instrução direta ao nível dos elementos técnicos, serviço curto e clear. Em sentido inverso verificamos no grupo do TGfU, uma maior autopercepção ao nível da tática, e menor ao nível da técnica.

6. Bibliografia

- Almada, F. (1992). *Uma Taxonomia das Actividades Desportivas*. Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas. Lisboa. FMH.
- Araújo, D. (2005). *O Contexto da Decisão. A Acção Táctica no Desporto*. Lisboa. Visão e Contextos.
- Araújo, D., K Davids, & R. Hristovski (2006), *The ecological dynamics of decision making in sport. Psychology of sport and Exercise*. 7(6):p.653-676.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Borphy, J. & Good, T. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In, M. Wittrock (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company
- Crespo, M., Lay, B. & Berry, J. (2007) *Skill acquisition in tennis: Research and current practice*. *Journal of Science and Medicine in Sport*.
- Ganganta, J. (2007). *Modelação Tática em Jogos Desportivos: A desejável cumplicidade entre Pesquisa, Treino e Competição*. I Congresso Internacional Jogos Desportivos.FADEUP.
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). *Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives*. *Quest*, 60(2), 236-254.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, M. & Altman D. (1986). *Confidence intervals rather than P values: estimation rather than hypothesis testing*. *British Medical Journal (Clin Res Ed)*.
- Gaspar, M., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Graça A, Mesquita I (2003) *Physical education teachers conceptions about teaching TGfU in portuguese schools*. In: Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R(eds) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*. National Association for sport and Physical Education, Reston; VA, p: 87-97.
- Graça, A & Mesquita, I (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421.
- Griffin L. & Patton K. (2005). *Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding*. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10: 213-223.
- Holt N., Streaan W. & Bengoechea, E. (2002). *Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice*. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:162-176.
- Kelso, J. & Engstrom, A. (2006), *The complementary nature*: Mit Press.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). *Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model*. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:177-192

Kirk, D. (2005). Future prospects for Teaching Games for Understanding. In: Griffin LL, Butler J(eds) Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice. Human Kinetics, Champaign, IL, p:213-227.

Lund, J. & Veal, M.L. (2008). Measuring pupil learning: How do student teachers assess within instructional models? Journal of Teaching in Physical Education, 27, 487-511.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Rosado, António & Mesquita, Isabel (2011). *Pedagogia do Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, FMH Edições.

Rosenshine, B & Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. In M. C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York: Macmillan.

Shaw, R. (2001). Processes, acts, and experiences: *Three stances on the problem of intentionality*. Ecological Psychology, p.275-314.

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

Travassos, B. (2014). *A tomada de decisão no futsal*. 2ª ed. Prime Books

Wallhed TL, Degau D (2004). *Effect of a tactical Games Approach on Student Motivation in Physical Education*. In: 2004 AAHPERD National Convention and Exposition. New Orleans, LA.