

Instituto Universitário da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

A perceção do professor acerca da sua intervenção pedagógica.

Ricardo Manuel Alves da Silva

(N.º 28751)

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário (2.ºCiclo)

Supervisor: Professor Doutor Rui Resende

Orientadora: Professora Doutora Eugénia Silva

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 115/2013 de 7 de Agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de Maio)

Ficha de Catalogação:

Silva, R. (2015). *A percepção do professor acerca da sua intervenção pedagógica*. Maia: R. Silva. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-chave: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; AULA; PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Índice Geral

Introdução geral	2
Capítulo I – Relatório de Estágio Pedagógico	3
1 Introdução.....	4
2 O Ponto de Partida.....	5
3 Áreas de Desempenho: Competências, Objetivos e Tarefas	6
3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	6
3.1.1 – Conceção do Ensino	7
3.1.2 – Planeamento do Ensino.....	8
3.1.3 – Realização do Ensino	12
3.1.4 – Avaliação do Ensino.....	14
3.2 Área 2 – Participação na escola.....	15
3.2.1 - Participação na Escola a Nível do Núcleo de Estágio	15
3.2.2 Participação na Escola a Nível Individual	15
3.2.3 Direção de Turma	16
3.3 Área 3 – Relações com a Comunidade.....	16
3.3.1 – Relação com o Orientador e Supervisor	17
3.3.2 – Relação com os alunos	17
3.3.3 – Relação com o Núcleo de Estágio	17
3.3.4 – Relação com Professores e Funcionários	17
3.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional	18
4 Uma experiência no 2º ciclo do Ensino Básico.....	18
5 Conclusão.....	21
Capítulo II – Relatório Científico	22
Resumo.....	2
Abstract	3
1 Introdução.....	4
2 Metodologia.....	7
2.1 Participantes	7
2.2 Instrumentos	8

2.3	Procedimentos	9
2.4	Análise de Dados	9
3	Resultados.....	10
3.1	A Aula.....	11
3.2	TGU	12
3.3	Transferência de Conhecimentos.....	12
3.4	Avaliação	12
3.5	Desportos Individuais vs Coletivos	13
4	Discussão	14
4.1	A Aula.....	14
4.2	TGU	16
4.3	Transferência de Conhecimentos.....	16
4.4	Avaliação	17
4.5	Desportos Individuais vs Coletivos	18
5	Conclusões	19
6	Observações finais.....	21
	Referencias	22

Introdução geral

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Universitário da Maia.

Encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira, referente à reflexão sobre a prática de ensino supervisionada (relatório crítico) e a segunda, à apresentação de um estudo científico (relatório científico) realizado paralelamente à prática de ensino supervisionada.

O relatório crítico espelha a experiência pedagógica vivenciada em 2 ciclos diferentes, no 2º ciclo e no Secundário Regular e Profissional. Este processo foi realizado na escola secundária Inês de Castro e na escola básica Costa Matos, sendo orientado pela professora cooperante, a Doutora Eugénia Silva e pelo supervisor pedagógico, o Doutor Rui Resende. Este documento está estruturado de acordo com as quatro áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional.

Capítulo I – Relatório de Estágio Pedagógico

1 Introdução

“O Estágio Pedagógico deve proporcionar ao professor estagiário uma experiência gratificante e enriquecedora, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, possibilitando uma interligação entre a ação e a reflexão.”

Santos, 2004

O Estágio Pedagógico (EP) é uma etapa, que todos os futuros docentes, anseiam mas também receiam. É o culminar de inúmeros anos de estudos, sacrifícios e sonhos. Este insere-se num processo de formação que tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais associadas a um ensino de qualidade nas diversas áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola, relações com a comunidade escolar e desenvolvimento profissional, que abrangem a amplitude das necessidades da ação pedagógica e se concretizam ao longo do ano em tarefas particulares.

Sendo assim, a elaboração deste documento assenta na reflexão efetuada do meu Projeto Individual de Trabalho, onde perspetivei um conjunto de experiências entendidas como necessárias para a minha formação.

Terminada a viagem, é altura de refletir sobre os percursos escolhidos, a bagagem adquirida e as relações que se estabeleceram. Enfrentando dificuldades, sucessos, alegrias e tristezas, o ano de estágio revelou-se uma experiência enriquecedora, digna de ser vivida por quem tanto sonha enfrentar uma carreira docente.

Sendo o EP uma etapa fulcral e complexa para a minha formação, será uma árdua tarefa transcrever para o papel a reflexão de todo um ano de trabalho, empenho e dedicação. Assim, mais significativo do que o relatado neste documento é, sem dúvida, a forma como tudo foi vivido e sentido ao longo desta caminhada.

2 O Ponto de Partida...

*“Há três métodos para ganhar sabedoria:
Primeiro, por reflexão, que é o mais nobre;
Segundo por imitação, que é o mais fácil;
E o terceiro, por experiência, que é o mais amargo.”*
—Confúcio

Nesta nova etapa da minha formação, e tendo por base todo o conhecimento adquirido no decorrer do meu percurso acadêmico, as minhas expectativas em relação ao estágio focam-se, de um modo geral, na aquisição de novos conhecimentos que me permitam alcançar um melhor desempenho e rendimento enquanto futuro docente de Educação Física (EF), isto tendo em conta, que ao podermos participar numa atividade pedagógica supervisionada, tal como o estágio é, tem a vantagem de sermos alvos de críticas construtivas e *feedbacks* acerca do nosso desempenho, que nos permite refletir, debater, ponderar e melhorar a nossa intervenção pedagógica.

De um modo mais particular, perspetivo que este ano de estágio para além de ser um ano árduo em questão de trabalho, será por sua vez, também, um ano motivador e produtivo em relação ao desenvolvimento enquanto pessoa e profissional. Assim pretendo, acima de tudo, aprender com os meus erros, isto porque considero que o erro pode, e deve, ser encarado como um meio de atingir novos patamares de conhecimento e de desenvolvimento quer a nível pessoal como profissional.

Espero ainda, aprender com a competência e conhecimento daqueles que me irão acompanhar no decorrer deste ano letivo, e aproveitar o facto de me encontrar numa escola para poder partilhar, discutir e refletir com outros professores da área de EF sobre o processo de ensino da própria disciplina, de modo a desenvolver e melhorar as destrezas e técnicas de ensino, as competências e as atitudes fundamentais ao exercício da docência de EF.

Tenho consciência de que no final de todo este esforço, poderei não conseguir realizar o sonho de dar aulas, mas um objetivo estará cumprido: serei professor de EF.

3 Áreas de Desempenho: Competências, Objetivos e Tarefas

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

“Na procura de conhecimentos, o primeiro passo é o silêncio, o segundo ouvir, o terceiro relembrar, o quarto praticar e o quinto ensinar aos outros.”

Ibn Gabirol

Creio que esta área se revela como sendo uma das mais importantes do Estágio Pedagógico, sendo o enriquecimento e a formação plena do aluno o seu grande motor. Neste sentido, procurei utilizar as estratégias didático-metodológica mais apropriadas bem como os recursos disponíveis nesta escola para que a missão de transmitir conhecimento ao aluno fosse uma tarefa plena de sucesso.

Nesta área, o meu trabalho passou pela conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino, num constante processo quer de inter-relacionamento quer, de ajustamento.

Assim, dentro da **conceção**, numa primeira fase torna-se importante realizar uma caracterização do meio e da escola, onde se tornam essenciais todos os indicadores ao nível do meio, escola e turma. Numa segunda fase, realizar a análise de documentos importantes como o plano curricular da disciplina de EF, assim como as suas finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas.

A tarefa de **planear** começa desde cedo com o planeamento anual, passando pelo planeamento da unidade didática até chegar ao plano de aula. Nesta tarefa, penso que a interação do estagiário com o orientador foi de extrema importância, pois este com a sua experiência e competência elevou a minha planificação para um nível superior.

Penso que nesta fase, a formação que tive na faculdade foi deveras imprescindível para conseguir elaborar os diversos documentos. Contudo, é sempre importante uma relação de trabalho com o Orientador e Supervisor – como se verificou neste ano de estágio – pois tenho consciência da existência várias carências em várias áreas. Deste modo tornou-se importante refletir sobre os vários documentos produzidos, para que se consiga constituir um documento final que seja o mais fiável e completo possível.

É também pertinente referir que na escola existe um *roulement* para as aulas de Educação Física, que designa o espaço de cada professor/aula. Como tal, tivemos de calendarizar as aulas em congruência com este documento. É curioso, então, perceber que vários aspetos condicionam a realização de uma simples calendarização. Por

outro lado, acredito que este *roulement* é uma mais-valia para as aulas de EF pois a organização e definição dos espaços da aula fica assim assegurada.

Na tarefa de **realizar**, demonstrou-se fulcral ter a competência de instruir, informar, demonstrar e explicar o exercício com qualidade, assim como, fornecer feedbacks apropriados aos alunos. É onde se passa a ação do professor e a interação deste com os alunos.

O primeiro contacto com os alunos foi essencial e pouco a pouco, “professor” e alunos se foram conhecendo e estabelecendo laços de empatia. Em simultâneo, mais alguns cabelos brancos surgiram no decorrer deste processo...

Relativamente à fase da **avaliação**, senti ser uma das lacunas da minha formação. Senti que houve falta de informação neste capítulo e, certamente que me faltou, numa fase inicial, experiência para avaliar no terreno, o que dificultou esta tarefa já de si difícil. Provou-se ser extremamente difícil transformar ações técnicas e táticas dos alunos em dados quantitativos ou mesmo qualitativos. A ajuda do orientador revelou-se extremamente importante para se conseguir avaliações mais precisas e adequadas, ultrapassando desta forma esta minha dificuldade.

De seguida irei pormenorizar cada uma das fases.

3.1.1 – Conceção do Ensino

*“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer
dos seu próprios conhecimentos”*

Platão

Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos do Plano Nacional de EF. Assim, a conceção é uma fase da planificação em que se torna imperativo a pesquisa de materiais que sustentem toda a intervenção do professor. Nesta fase são requisitos essenciais as áreas do saber, do saber fazer e do saber estar.

3.1.1.1 – Caraterização da Escola e do Meio Envolvente

Trata-se de dados imprescindíveis que informam o professor de toda a dinâmica e organização da escola. É também importante que este seja conhecedor de toda a realidade que envolve os alunos.

A título pessoal, pesquisei as infraestruturas desportivas e de lazer e associações culturais e desportivas existentes na área de abrangência da escola, com o intuito de entender melhor a cultura desportiva existente nesta região.

3.1.1.2 – Infraestruturas e Materiais Desportivos

Para satisfazer este ponto, foi pedido ao diretor das instalações desportivas um inventário do material desportivo existente. Foi meu objetivo ter conhecimento da quantidade e da qualidade do material passível de ser usado nas nossas aulas.

Este é um ponto com uma importância significativa, pois o planeamento das aulas será otimizado, tendo em conta que teremos informações do tipo de material disponível, da sua quantidade e qualidade.

3.1.1.3 – Programas Curriculares

Como tarefa sugerida pelo orientador, numa primeira fase, analisámos o programa de EF nacional bem como a planificação em vigor nesta escola.

Esta recolha de informação é pertinente para a elaboração dos diferentes MEC (modelo de estrutura e conhecimento), utilizados como fio condutor no processo de ensino e aprendizagem, reflectindo ainda a realidade escolar da ESIC (Escola Secundária Inês de Castro).

3.1.1.4 – Caraterização da Turma

No primeiro contato com a turma foi distribuído um questionário com variadas questões, centradas nos dados pessoais e familiares, nos problemas de saúde, nos hábitos alimentares, no tipo de estudo, nas dificuldades, nas práticas desportivas entre outros, tendo como intuito uma caraterização fidedigna dos alunos que constituem esta turma.

3.1.2 – Planeamento do Ensino

O professor deve ter em conta no processo de planeamento as orientações do programa nacional de EF de modo a elaborar os diferentes níveis de planeamento.

Assim a atividade de planeamento orienta-se por princípios básicos, de entre os quais se destacam:

- Cientificidade;

- Exigências à personalidade do professor;
- Fidelidade às exigências programáticas e orientação pelos alunos;
- Conceção lata e não simplista do ensino;
- Direcionamento dos planos para o essencial;
- Inclusão de meios e medidas facilitadoras do trabalho e economizadoras de tempo.

Este processo engloba então o planeamento dos objetivos, da matéria de exercitação, dos procedimentos metodológicos e das formas de organização, sendo direcionado para o ensino (as atividades do professor) e para a aprendizagem (as atividades dos alunos).

Existem três níveis de planeamento:

- Plano anual;
- Plano da unidade didática;
- Plano de aula.

3.1.2.1 – Plano Anual

O plano anual apresenta-se como sendo um modelo racional, um instrumento de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, e deve apresentar:

- Os objetivos e as vias de realização;
- Decisões;
- Meios e operações metodológicas;
- Estabilidade;
- Levantamento do número de aulas (total e por unidade didática).

O desenho deste plano é feito tendo em consideração as orientações curriculares do ministério de educação, sofrendo ainda, a adaptação efetuada pelo grupo, sendo desta forma, ajustado à realidade da escola em questão.

O plano anual tem em linha de conta:

- O número de aulas do ano letivo e por período;
- O número de aulas por unidade didática;
- O número de aulas critério.

3.1.2.2 – Plano das Unidades Didáticas

Com este planeamento procura-se garantir a sequência lógica-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de

regulação e orientação da ação pedagógica, sendo que o seu conteúdo e estrutura são determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual.

No planeamento a este nível, a duração depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico. Retrata uma planificação pormenorizada da matéria para as diferentes aulas ou partes da aula. Requer ainda a definição de objetivos, a sistematização dos conteúdos e das funções didáticas, a justificação da sua elaboração e a reflexão da sua consecução.

Para a elaboração das diferentes unidades didáticas, utilizarei o Modelo proposto por Vickers (grelha de Vickers). Este modelo é aplicável quer aos desportos individuais como aos colectivos, apresentando-se como uma estrutura de conhecimentos das diferentes atividades físicas desportivas nos seguintes domínios:

- Fisiologia do treino e condição física;
- Conceitos psicossociais;
- Cultura desportiva;
- Habilidades motoras.

Este modelo não se mantém estático e inalterável, pelo contrário, deve ser sempre que necessário ser reajustado, indo desta forma, ao encontro das necessidades específicas da turma.

3.1.2.3 – Plano de Aula

O plano de aula assume-se como um dos mais importantes instrumentos na aula do professor. É nele que estão referidos objetivos gerais e específicos da aula e dos diferentes exercícios, os conteúdos a lecionar, a função didática de cada exercício, o tempo disponível para cada exercício, o material a ser utilizado, bem como, a própria organização dos alunos no espaço.

O planeamento das atividades, em cada um dos níveis, pressupõe a seleção de conteúdos (são as matérias de ensino – ex. o passe, desmarcação, etc.), que por sua vez exigem a determinação de objetivos (metas que pretendemos alcançar), pois para o mesmo conteúdo podemos ter objetivos diferentes.

Outro aspeto que o professor tem que contemplar quando planeia a atividade de ensino é o contexto específico em que essa atividade se vai desenrolar, ou seja, a

situação real de ensino. Neste sentido, necessita de identificar e controlar as várias variáveis de contexto (ver figura 1).

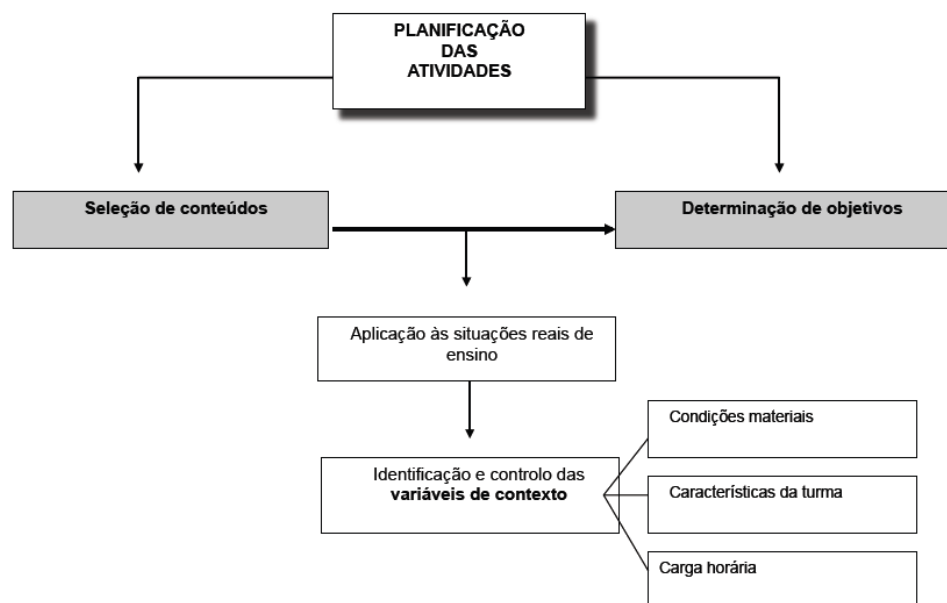


Figura 1 Planificação das atividades

Relativamente aos objetivos, temos tipos de objetivos diferentes, com diferentes momentos de orientação, de relacionamento e de concretização:

- Objetivos gerais – objetivos mais vagos e estabelecem quais as metas a alcançar nos termos de uma determinada fase;
- Objetivos específicos – como o próprio nome indica, pretendem atingir um aspeto específico e estão referenciados ao objetivo geral;
- Objetivos comportamentais – concretizam na prática aquilo que se delineou nos objetivos específicos. São os que contêm a informação mais pormenorizada. São aqueles que pretendemos que o aluno atinja num determinado momento da própria aula.

O plano de aula é dividido em três partes, tendo cada uma delas objetivos distintos, no entanto, tornando-se imperativo que este apresente uma sequência lógica e encadeada de conteúdos e exercícios.

- Parte inicial – Verificação de presenças; Informar os alunos das tarefas a realizar na aula; Predispor o sistema cardiovascular e músculo-esquelético dos alunos para a aula; Prevenir lesões através do aquecimento geral e específico do corpo.
- Parte fundamental – Instrução, exercitação e consolidação dos diferentes conteúdos de ensino;
- Parte final – retorno à calma, esclarecimento de dúvidas, recapitulação dos conteúdos abordados, introdução dos conteúdos a serem introduzidos na aula seguinte e arrumação do material utilizado.

Tendo por base toda esta informação, foi adotado o seguinte modelo de plano de aula (figura 2).

PLANO AULA				
Bloco nº:		Data:		
Duração:		Local:		
Alunos:		Material:		
Professor/Aluno: Ricardo Silva N°: 28751				
Objetivo Geral da Aula:				
Habilidades Motoras:				
Conceitos Psicossociais:				
Condição Física: Cultura Desportiva:				

Parte	Objetivos Específicos	Exercícios e Organização	Palavras-Chave	📌
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Figura 2 Modelo de Plano de Aula

3.1.3 – Realização do Ensino

O momento chave do processo do ensino e aprendizagem está na realização do ensino.

Tinha algumas expectativas aliadas a Auto questões relativamente ao modo como iria apresentar os conteúdos à turma. Se teria dificuldades no contacto com a turma? Como iria lidar com algum problema/questão que não esteja á espera? Se me ia fazer entender? E podia continuar a enumerar outras questões do género, mas na realidade, a minha motivação de ensinar e de experimentar é superior ao medo e ao

medo de falhar. Sei que falhei em alguns momentos mas, também sei que aprendi com o erro e que procurei errar cada vez menos.

Tentei ainda, apresentar os conteúdos aos alunos de forma diversificada, particularmente nas modalidades em que estava mais a vontade e/ou naquelas que os alunos mostraram mais dificuldade, desmotivação ou medo.

Adequar exercícios aos alunos consoante os seus particulares níveis de desempenho, e o uso sistemático da terminologia da modalidade foi uma preocupação constante por parte da minha pessoa. Procurei assim que os alunos sentissem que os exercícios eram ajustados às suas capacidades, promovendo a aprendizagem de novos saberes tanto física como intelectualmente.

O ensino das modalidades desportivas coletivas (sequência da matéria) foi feito a partir de situações com níveis de complexidade escolhidas após uma avaliação inicial, para níveis de complexidade cada vez maior. A complexidade difere de pessoa para pessoa, o que pode ser simples para mim pode ser complexo para os alunos. Assim, níveis de complexidade cada vez maior, não significam exatamente, as formas mais complexas da modalidade em causa.

No que diz respeito à organização da aula, procurei sempre partir do mais simples para o mais complexo, utilizando exercícios critério e tentando sempre que possível fazer a seu transporte para a essência do desporto, o jogo. Procurei também criar, em todas as aulas, um clima saudável, com o intuito de privilegiar o empenho dos alunos, assim como as suas atitudes positivas face à aula. A procura desta motivação foi auxiliada com o recurso a jogos de carácter lúdico e exercícios que envolvem competição.

No decorrer deste percurso tive em maior atenção o tempo potencial de aprendizagem, o aumento da qualidade das aulas e da informação transmitida. A comunicação foi uma das minhas preocupações centrais durante todo o ano. Procurei falar com os alunos, transmitindo-lhes, além das informações relativas às modalidades, emoções, responsabilidade e conceitos que os ajudam a crescer em todos os sentidos.

Mais concretamente ao nível do *feedback*, tentei recorrer sempre aos vários tipos de *feedbacks* dando resposta às eventuais necessidades dos alunos, buscando colocar-me corretamente no espaço, de modo a observar toda a turma e cumprir o ciclo de *feedback*.

Em consonância com as aulas a lecionar, tanto eu como os meus colegas elaboramos documentos de observação e reflexão. Assim, foi-nos possível em conjunto pensar, ajustar, e por consequência, melhorar a nossa performance.

3.1.4 – Avaliação do Ensino

A avaliação surge, no meu entender, como meio regulador de toda a intervenção do professor, assim como um método de aferição da condição atual, em relação aos conteúdos a abordar, e da evolução dessa mesma condição, tanto para os alunos como para o Professor.

De facto, o professor tem de ser, e é, frequentemente, responsabilizado pela evolução dos alunos. Se é um dado adquirido que existem algumas condicionantes ao trabalho do professor, inerentes à individualidade do aluno, facto é, também, que um bom professor deve saber lidar com essas condicionantes ou, no caso, aprender, a forma de fazer chegar até aos seus discentes os conteúdos alvo de aprendizagem. A evolução de um aluno é, portanto, o espelho do trabalho do professor.

3.1.4.1 – Avaliação dos Alunos

No decorrer deste ano letivo foram realizados três tipos de avaliações:

- Avaliação diagnóstica;
- Avaliação formativa;
- Avaliação sumativa.

Estes três tipos de avaliação são essencialmente formas de obter informações de conteúdo, complementando-se entre si.

A avaliação diagnóstica teve como objetivo a recolha de informações acerca das capacidades que os alunos possuem nas diferentes modalidades. Serviu ainda de base para a adequação da unidade didática ao *skill* da turma.

A avaliação formativa foi realizada de uma forma contínua no decorrer de todo o ano, apresentando-se como um instrumento de orientação e regulação do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação sumativa foi realizada no final de cada unidade didática e teve como objetivo um balanço final de todo o processo evolutivo do aluno.

3.1.4.2 – Avaliação Pessoal

No final de cada aula, procurei fazer uma introspeção, reflectindo sobre pontos cruciais do meu desempenho enquanto professor.

Procurei tirar lições valiosas dos meus erros, aprendendo com eles e melhorando a minha prática a cada aula que passou.

Debrucei-me sobre aspetos como a organização dos exercícios, o tempo atribuído a cada exercício, o clima motivacional da aula, a correção linguística utilizada bem como os *feedback's* utilizados, entre muitos outros pontos.

3.1.4.3 - Avaliação do Núcleo de Estágio

Do mesmo modo que analisamos as nossas aulas, também observamos as aulas dos nossos colegas de estágio, procedendo-se, eventualmente, ao preenchimento de grelhas de observação e time-lines.

3.2 Área 2 – Participação na escola

3.2.1 - Participação na Escola a Nível do Núcleo de Estágio

Nesta área estão inseridas todas as atividades não letivas realizadas pelo núcleo de estágio, com o intuito da sua inclusão na escola e a dinamização da comunidade escolar.

Estas atividades, realizadas fora do contexto da aula, são de enorme importância, tanto para a integração dos alunos num grupo, como para o desenvolvimento de valores sociais e de conceitos psicossociais, tais como o espírito de grupo, cooperação, entreajuda, espírito de responsabilidade e a criação de hábitos de atividade física na vida diária.

Neste sentido, uma das turmas participou no Sarau de final de ano da escola, realizando um número de ginástica acrobática. Tive ainda intervenção directa na realização do Torneio de Basquetebol onde realizei funções de organização e arbitragem.

Existiu também a realização de um seminário organizado pelo nosso núcleo de estágio, o qual se intitulava: “Intervenção Pedagógica nas aulas de Educação Física”. Foi realizado no dia 25 de Maio de 2014, no auditório da ESIC. Este seminário foi aberto a docentes e alunos e tinha como objetivo caracterizar a intervenção pedagógica nas aulas de educação física.

3.2.2 Participação na Escola a Nível Individual

Procurei demonstrar disponibilidade e vontade de participar nas diversas atividades levadas a cabo nesta escola.

No que diz respeito ao grupo de EF, procurei ser sempre parte integrante de todas as actividades levada a cabo, dando o melhor de mim e oferecendo os meus

conhecimentos quer na área de EF como em qualquer outra área em que pudesse ser útil.

Esta relação revelou-se uma relação mutualista onde consegui dar e receber, aumentando os meus conhecimentos na área mas também construir relações sólidas de companheirismo e amizade com os restantes elementos deste núcleo.

3.2.3 Direção de Turma

A directora de turma do 11º E foi a professora orientadora do meu estágio, a Professora Eugénia. Juntos, recolhemos informação que permitiu caracterizar a turma, tendo ainda recebido por parte desta uma listagem com os nomes e números bem como uma folha com as fotografias de cada um deles. Estes pormenores foram importantes para que eu conseguisse ir memorizando e associando os nomes aos rostos.

Estive atento a todos os desenvolvimentos relacionados com a direção de turma do 11º E e demonstrei total disponibilidade para colaborar com a sua diretora de turma.

Foi possível perceber a dinâmica imposta por este cargo e analisar o desempenho de um conjunto de professores sobre os nossos alunos, ficando com a visão geral deste processo. A participação nas reuniões de conselho de turma foi também muito enriquecedora.

3.3 Área 3 – Relações com a Comunidade

Nesta área tornou-se importante, numa primeira fase, realizar uma pesquisa acerca da caracterização do meio envolvente, da escola, tendo em conta o concelho, a sua história, seu desenvolvimento, população, infraestruturas desportivas e de lazer e associações culturais e desportivas.

Através da recolha desta informação foi mais fácil entender as escolhas dos alunos, e deste modo, realizar o processo de aconselhamento em possíveis atividades desportivas como forma de praticar uma vida saudável e orientações para escolhas pessoais futuras, de uma forma mais simples. Isto tendo em conta, que somos produto do meio no qual estamos inseridos.

3.3.1 – Relação com o Orientador e Supervisor

Acredito que esta relação foi de grande importância no meu desenvolvimento como profissional. Procurei os seus conselhos, *feedback's*, a sua ajuda e experiência como forma de expandir os meus conhecimentos e horizontes.

Posso afirmar que foi muito gratificante trabalhar com a professora Eugénia e com o professor Rui. Não posso deixar de escrever uma palavra especial para a professora Eugénia que sempre soube corresponder às minhas exigências e expectativas, tendo sido uma guia incansável neste percurso.

3.3.2 – Relação com os alunos

Toda a mística da profissão de professor tem de ser inspirada nos seus alunos, porque sem alunos, não faz sentido ser professor!

Procurei desta forma, criar uma boa relação com todos os meus alunos, transmitindo-lhes não só os conteúdos do programa de EF, como também formar um cidadão completo e íntegro, utilizando para isso o valor educativo das aulas de EF como veículo de excelência para a transmissão de valores como a ajuda, o respeito, a cooperação, a superação, entre muitos outros.

3.3.3 – Relação com o Núcleo de Estágio

Acredito que de todas as relações estabelecidas na escola, esta foi aquela que mais influenciou o meu desempenho enquanto aluno estagiário.

Procurei apoiar-me nos meus colegas de estágio sempre que “tropecei” da mesma forma que também procurei ajudá-los a afastar todas as pedras do seu caminho.

Acredito que em conjunto fizemos mais e melhor, derrubando as nossas próprias barreiras e alcançando metas que de outra forma nos pareciam megalómanas.

No final deste percurso, somos certamente, melhores professores por termos trabalhado em conjunto.

3.3.4 – Relação com Professores e Funcionários

É importante a criação de um bom relacionamento com toda a comunidade escolar, nomeadamente com os professores e funcionários, pessoas com quem dividimos o nosso dia-a-dia e o nosso local de trabalho.

Passando mais tempo na escola do que em casa, esta foi durante este ano a minha segunda família, tornando-se por isso torna-se fundamental a existência de uma boa relação entre ambas as partes.

3.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional

“Ninguém nasce ensinado” ou “Passamos a vida a aprender e morremos sem saber” são dois ditos populares que nunca como agora parecem fazer sentido. De facto, apesar de estarmos na reta final da nossa formação académica, estamos ainda no início de um longo percurso de formação, construção de novos saberes e aprendizagens.

Este percurso nunca se deve dar por terminado, pelo contrário, deve ser uma constante na vida de um professor, procurando sempre manter-se atualizado e informado num processo constante de reciclagem de conhecimentos.

É através desta busca incessante de conhecimento que o professor conseguirá dar resposta aos novos desafios que surgem no dia-a-dia.

Neste sentido, o PIT apresentou-se como um instrumento que me faz parar, pensar e projectar esta árdua tarefa que tinha pela frente – o ano de estágio. De facto, assim foi... com alguma dificuldade em termos de tempo, onde se torna difícil gerir e conciliar a tarefa de ser marido, estudante, estagiário, músico e sócio de uma empresa de animação, lá fui conseguindo delinear esse projeto refletindo sobre a missão do professor de EF e do estudante estagiário.

Também a realização do seminário se apresentou como uma importante experiência pedagógica. Foi aí que apresentamos à comunidade o resultado do nosso trabalho durante o ano de estágio, compilado em três trabalhos distintos mas que se complementam sob a alçada do mesmo tema.

Para a realização deste seminário, realizei entrevistas a professores do grupo de EF. Esta partilha de experiências e pontos de vista enriqueceu bastante a minha própria perspectiva do professor de EF, da forma de gerir a aula, da metodologia a adotar, entre muitas outras coisas, mas saliento, o estreitar de relações que este processo permitiu entre mim e o grupo.

4 Uma experiência no 2º ciclo do Ensino Básico

Para dar cumprimento ao decreto-lei nº79 de Maio de 2014, o qual prevê “habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” iniciei no 1º Período uma experiência pedagógica complementar ao estágio com uma turma do 2º ciclo do ensino básico na escola Costa Matos em Vila Nova de Gaia.

Esta experiência pedagógica possibilitou enriquecer a atividade já desenvolvida na ESIC, permitindo complementarmente interagir de perto com idades mais baixas do ensino básico, trazendo muitas vantagens quer em experiência conseguida, quer no currículo obtido.

Na sequência de uma reunião agendada na escola Costa Matos, ficamos a conhecer o professor Rui Veloso que prontamente colocou à nossa disposição as suas turmas para podermos levar a cabo esta tarefa. Ficou decidido que a turma seria o 6º E. Esta turma é composta por 28 alunos, 14 de cada sexo, número bastante superior ao que estávamos habituados a trabalhar na ESIC, e com uma média de idades na ordem dos 11 anos. Ficou ainda acordado que a modalidade a abordar seria o voleibol.

Seguidamente ficámos a conhecer os espaços disponíveis para a prática da EF. Os espaços interiores eram bastante mais pequenos do que os que encontramos na ESIC, constituindo à partida um problema visto que a turma era bastante numerosa, no entanto, o exterior era maior e muito bem equipado, tendo mesmo piso sintético. A nível de material, esta escola encontra-se muito bem equipada quer em quantidade, quer em qualidade, portanto, esta área não representou qualquer preocupação para o nosso grupo de estágio.

Iniciado o contacto com a turma, logo percebemos que era uma turma habituada a regras e disciplina, com rituais de iniciação de aula já bem definidos e respeitados por quase todos. Os alunos mostravam-se empenhados e cheios de energia, fato que muito me surpreendeu positivamente. O contraste era notório quando comparada esta turma com a turma do 11º ano, sendo muito mais ativos, participativos e empenhados em cumprir as tarefas propostas.

A primeira aula serviu para fazermos uma avaliação diagnóstica e introduzir desde logo alguns conteúdos. A partir da avaliação diagnóstica, e como os alunos já demonstravam alguns conhecimentos sobre a modalidade, ajustamos os conteúdos do nosso MEC.

As aulas decorreram dentro da normalidade e sem nenhum caso digno de referência. Optamos por fazer um aquecimento com a turma toda junta e posteriormente, na parte principal da aula, dividir a turma em 3 grupos. Cada grupo ficava a trabalhar numa estação específica com um dos elementos do grupo de estágio, rodando ao final do tempo determinado.

Esta situação mostrou-se vantajosa pois, possibilitava um maior tempo de empenho motor por parte dos alunos e consequentemente, um maior tempo potencial de

aprendizagem. Foi também mais fácil para o grupo de estágio manter a numerosa turma sob controle em todos os momentos.

No final da unidade didática, realizamos uma avaliação formativa onde foram muito notórias as melhorias por parte dos alunos. Todos eles evoluíram muito, para orgulho dos estagiários.

Esta experiência fez também com que olhasse com outros olhos para o ensino com crianças mais jovens. À partida sempre pensei que não ia gostar desta experiência e que ia ser muito complicado dar aulas a alunos do 5º ou 6º ano, de fato, foi precisamente o oposto. Revelou-se uma experiência muito gratificante e enriquecedora, despertando em mim o interesse por lecionar a alunos mais jovens.

5 Conclusão

Nesta área do ensino, como em qualquer outra, apenas fazer por fazer não é suficiente. É necessária uma constante busca de informação e formação para que nos possamos superar e responder às exigências que nos são impostas, nunca esquecendo o ponto principal de todo este processo, o aluno.

É imperativo parar, pensar, realizar e no final, refletir, olhando para trás com um olhar crítico, aprendendo não só com as vitórias, mas, sobretudo, com os erros.

Desta forma, procurei que o meu percurso durante este ano fosse o mais gratificante possível, aproveitando todas as dificuldades para retirar lições valiosas, cultivando-me e preparando-me para enfrentar (um dia...) o mercado de trabalho...

Neste estágio “aprendi” ainda que estamos sempre a aprender e que este é apenas um ponto de partida e não um final na minha formação.

“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importa quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos de uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los.”

Dalai Lama

Capítulo II – Relatório Científico

Resumo

Os professores de Educação Física (EF), ao longo da sua carreira, acumulam uma história pessoal que sofre várias influências e que, juntamente com a sua formação e o seu percurso profissional lhes possibilita a aquisição de uma diversidade de conhecimentos e competências fundamentais para o desempenho das suas funções pedagógicas.

Indagar sobre a percepção do professor acerca da sua intervenção pedagógica constitui o objetivo do presente estudo. Para o efeito, foi utilizada uma metodologia qualitativa através da realização de entrevista semiestruturada a quatro professores experientes (média de 22 anos de serviço). Os dados recolhidos foram posteriormente categorizados recorrendo ao *software NVivo 10*®.

São estruturados os seguintes objetivos para o presente estudo: Conhecer o tipo de metodologias preferido e utilizado pelos professores nas aulas de EF; Perceber se a prática transferível é, no entender dos professores, um meio correto e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem; Compreender se a abordagem das diferentes modalidades é compatível com unidades didáticas (UD) de curta ou de longa duração; Perceber como avaliam os professores o sucesso do seu ensino; Analisar o conhecimento dos professores sobre o TGU; Perceber as diferenças na abordagem dos jogos desportivos coletivos (JDC) quando comparados com os desportos individuais (DI).

Verificou-se que os professores recorrem aos jogos reduzidos/condicionados como metodologia preferencial na transmissão dos conteúdos a lecionar. Estes defendem ainda que o *transfer* de conhecimentos é uma valiosa ferramenta nas aulas de EF. Constatou-se ainda que os entrevistados têm preferência por UD longas e que não conhecem o modelo TGU.

No que diz respeito às diferenças entre a abordagem dos JDC quando comparada com os DI, verificamos a aplicação da mesma metodologia em ambos os casos, existindo uma notória preferência por parte dos alunos e professores em abordar os JDC em detrimento dos DI.

Palavras chave: Intervenção pedagógica; Professor; Aula; Educação Física.

Abstract

Physical Education (EF) teachers, throughout their career, accumulate a personal story that undergoes various influences and that, coupled with their training and careers, enables them to acquire a variety of basic knowledge and skills for their educational tasks performance.

To inquire about the teacher's perception of their pedagogical intervention is the aim of this study. To this end, it was used a qualitative methodology by carrying out semi-structured interview to four experienced teachers (average of 22 years of service). The collected data were further categorized using the software NVivo 10®.

The following objectives for this study are also structured: Knowing the type of methodologies preferred and used by teachers in PE classes; Notice if the transferable practice is in the teachers understand, correct and effective means of teaching and learning; Understand the approach to different modes supports teaching units (UD) short or long term; See how teachers evaluate the success of their own teaching; Analyze the knowledge of teachers concerning the TGU; Understand the differences in approach of the collective sports games (JDC) compared to individual sports (DI).

It was found that teachers use reduced games/conditioned as the preferred methodology in the transmission of teaching contents. They also argue that the knowledge transfer is a valuable tool in EF classes. It was found that respondents still have a preference for long UD and do not know TGU model.

With regard to the differences between the approach of the JDC compared with the DI, we see the application of the same methodology in both cases and there is a notable preference for the students and teachers to address the JDC to the detriment of DI.

Key words: Pedagogical intervention; Professor; Class; Physical education

1 Introdução

Os professores de Educação Física (EF), ao longo da sua carreira, acumulam uma história pessoal que sofre várias influências e que, juntamente com a sua formação e o seu percurso profissional lhes possibilita a aquisição de uma diversidade de conhecimentos e competências fundamentais para o desempenho das suas funções pedagógicas. Assim, assume-se como relevante conhecer a sua opinião relativamente aos aspetos que consideram fundamentais na escolha da metodologia a aplicar no processo de ensino e aprendizagem.

Não relegando a formação inicial do professor para um plano secundário, é na prática profissional que o professor constrói mais eficazmente os seus saberes (Borges, 1998). Este autor afirma que o contato com os alunos, com os professores e com os demais agentes escolares, proporciona aprendizagens significativas, entre as quais, a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, como trabalhar determinados conteúdos, como explorar o livro didático e como extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, entre outros.

Atualmente é pertinente que os professores efetuem as melhores escolhas para as suas aulas, quer a nível pedagógico, quer a nível motivacional, para que os alunos não percam o interesse nas mesmas.

Segundo Mesquita e Graça (2009) é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concessões e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas. A valorização do ensino, e consequentemente do seu objetivo, dependerá da complexidade das aprendizagens e da participação, com uma adequada didática de facilitação dos mesmos por parte do professor (Pereira, 2010).

O tratamento dos jogos na aula de EF continua a ser muito marcado pela superficialidade, pela descontinuidade, pela fragmentação e pela inconsequência. Em muitos casos, a competição, o desafio e a atenção são pouco cuidados pedagogicamente, sendo esvaziados de sentido e desvitalizados (Ennis, 2000).

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação que implica refletir sobre os acontecimentos emergentes do contexto da ação e que orientam a atividade posterior (Silva, 2009). Segundo Rosado e Mesquita (2011), uma correta gestão dos erros

envolve a intenção de redução da sua frequência, a existência de erros menos graves, uma recuperação mais rápida dos erros, uma melhor e mais rápida correção e a natural facilitação dos processos de aprendizagem. Assim, Bento (2003) afirma que quando o planeamento da unidade didática (UD) consiste apenas em distribuir a matéria de ensino pelo tempo disponível, são reservados tempo e espaço demasiado curtos à apropriação sólida das habilidades fundamentais e ao desenvolvimento das capacidades imanentes.

Na abordagem dos jogos desportivos coletivos (JDC), vários têm sido os modelos propostos ao longo dos anos. No que a esta temática diz respeito, no presente estudo, existe particular interesse em analisar o conhecimento dos entrevistados sobre o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGU) e perceber se consideram este modelo aplicável nas suas escolas.

Inicialmente proposto em Inglaterra por Bunker e Thorpe (1992), o TGU sugere que o ensino de modalidades desportivas coletivas deve ser contextualizado, ou seja, deve utilizar preferencialmente jogos reduzidos como metodologia no processo de ensino e aprendizagem. Todo o processo é focalizado no jogo e não nas habilidades técnicas que as abordagens tradicionais vêem como a necessidade de ser dominado antes de se jogar o jogo.

Ao contrário do ensino que recorre maioritariamente a exercícios analíticos para a aprendizagem de gestos técnicos, que posteriormente serão transportados para um ambiente de jogo, o aperfeiçoamento através dos jogos reduzidos permite que a aprendizagem ocorra num contexto autêntico de jogo como atividade para desenvolver a compreensão, a tomada de decisões e a melhoria das habilidades. Os jovens são envolvidos com mais intensidade nos jogos reduzidos e obrigados a uma concentração contínua. Todos acabam por desenvolver uma melhor consciência de elementos básicos, tanto do ataque como da defesa, em consequência do formato dos jogos reduzidos. Terão mais tempo em posse de bola e, consequentemente, mais êxito em decisões táticas ou, por outro lado, mais oportunidade para que estas possam surgir.

No ambiente desta forma adaptada de jogo, o foco didático incidiria sucessivamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo, a tomada de consciência dos princípios táticos, a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas

diferentes situações, a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance e, finalmente, a integração dos aspetos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance.

O modelo TGU acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, tomada de decisão e compreensão. Correlativamente, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação-problema (a forma de jogo com os seus problemas táticos) e é incitado a procurar soluções, a verbaliza-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010).

A operacionalização desta problemática reúne um conjunto de objetivos que visam compreender e perceber o procedimento do professor. A partir desta temática, são estruturados os seguintes objetivos para o presente estudo:

1. Conhecer o tipo de metodologias preferido e utilizado pelos professores nas aulas de EF;
2. Perceber se a prática transferível é, no entender dos professores, um meio correto e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem;
3. Compreender se a abordagem das diferentes modalidades é compatível com UD de curta ou de longa duração;
4. Perceber como avaliam os professores o sucesso do seu ensino;
5. Analisar o conhecimento dos professores sobre o TGU;
6. Perceber as diferenças na abordagem dos JDC quando comparados com os desportos individuais (DI).

2 Metodologia

A opção metodológica para o estudo empírico recaiu numa abordagem sobre o conhecimento das percepções dos professores de EF acerca do processo de ensino e aprendizagem, o que justifica a adoção de uma metodologia de natureza qualitativa.

Este estudo é de natureza qualitativa e exploratório-descritivo. Para Bogdan e Biklen (1994) “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16).

As competências inerentes ao método proporcionam informação sobre como vivemos um determinado momento, podendo revelar-se importantes novos conhecimentos (Monteiro, 2009).

2.1 Participantes

A seleção dos participantes obedeceu a princípios que se aproximam dos critérios de conveniência, relacionados com questões de proximidade geográfica e organizativa.

A dimensão relativamente pequena do número de participantes justifica-se, de acordo com Gratton e Jones (2004), pois o objetivo da investigação qualitativa é gerar dados ricos a partir de uma amostra pequena. Estes autores afirmam ainda que um grande grupo de participantes na pesquisa qualitativa pode ser prejudicial.

Após a seleção, o grupo de estudo, composto por quatro professores, caracteriza-se conforme apresentado na tabela1:

Tabela 1 Caraterização dos participantes

	Género	Anos de serviço	Local de formação	Desporto
E1	Feminino	17	FADEUP	Andebol Ginástica Natação Atletismo
E2	Feminino	35	ISEF	Basquetebol Futebol
E3	Masculino	14	FCDEF	Basquetebol

				Futebol
E4	Feminino	23	FCDEF	Minitrampolim Dança

O grupo de estudo é constituído por três participantes do sexo feminino e um do sexo masculino. A sua média de tempo de serviço é de 22 anos apresentando um intervalo entre os 14 e os 35 anos. Três dos participantes lecionam no ensino secundário e um no terceiro ciclo. Os desportos a que se encontram ligados variam bastante, no entanto, podemos notar que dois dos entrevistados estão ligados ao basquetebol e futebol.

2.2 Instrumentos

Foi previamente fornecido por parte do orientador do presente estudo um guião de entrevista semiestruturada, previamente validada e testada, a aplicar por forma a dar resposta aos objetivos do estudo.

A recolha da informação foi realizada através de entrevista presencial, procurando reduzir a ambiguidade e orientar os entrevistados para a temática do estudo.

As perguntas realizadas foram de cariz aberto, permitindo total liberdade na abordagem dos temas propostos e possibilitando a reflexão segundo a linha de raciocínio apresentada por cada um dos entrevistados (Ghiglione & Matalon, 2001).

Na primeira parte da entrevista colocaram-se questões de análise geral, que permitiram identificar o entrevistado quanto ao seu historial desportivo, académico e profissional. De seguida, colocaram-se questões sobre o ensino dos jogos desportivos, as estratégias utilizadas, a possibilidade de transferência de conteúdos entre as diferentes modalidades, o ensino por níveis, a construção e dimensão das UD, a avaliação do processo de ensino, seguindo-se questões sobre o conhecimento relativamente ao modelo TGU.

Na segunda parte da entrevista abordaram-se os DI, onde à semelhança da primeira parte, foram abordados os mesmos temas mas com foco nos DI.

2.3 Procedimentos

As entrevistas foram sempre conduzidas pelo mesmo investigador num local calmo e sossegado da escola de origem do participante e tiveram uma duração média de vinte e três minutos.

As entrevistas foram gravadas em sistema de áudio e transcritas *verbatim* posteriormente para um documento de texto em formato *Word*®. A fiabilidade da transcrição foi garantida pelo procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto, de uma palavra até uma pequena frase.

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua leitura de forma a procurar nova informação para a recolha posterior de dados. Este processo permitiu a familiarização com a entrevista de cada participante e, continuamente, controlar a credibilidade, a verosimilhança e a fidelidade do processo de entrevista, facilitando desta forma, a fase posterior da análise do conteúdo (Côté, 1995).

2.4 Análise de Dados

Utilizou-se o *software NVivo 10*® para auxiliar na categorização dos dados em unidades de significado, sendo estas, agregadas em categorias similares e subcategorias. Os dados foram codificados com a ajuda do mesmo *software*.

As entrevistas foram analisadas numa tentativa de identificar comportamentos e ideologias que reflectissem a intervenção pedagógica dos diferentes participantes. No entanto, o objetivo central foi desenvolver o sistema de classificação mais adequado de modo a que os dados fossem classificados com o mínimo de sobreposição entre as categorias (Côté, Baria, & Russel, 1993). Assim, as unidades de significado (declarações, frases e assim por diante) foram agrupadas em categorias e subcategorias comuns.

3 Resultados

Para apresentar e discutir os resultados é necessário que previamente se analisem as categorias utilizadas para a categorização dos dados.

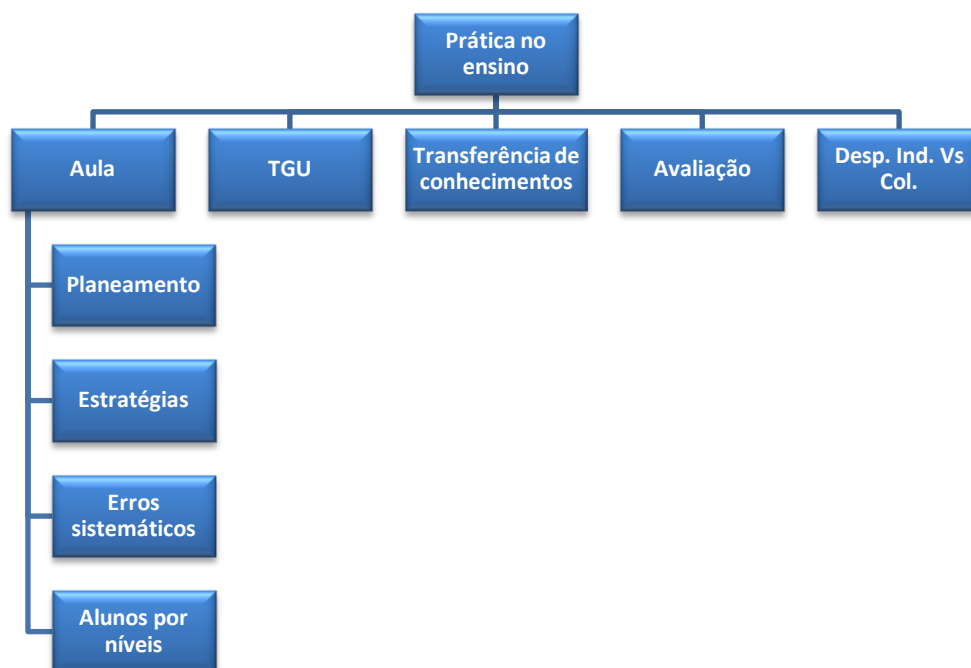


Figura 3 Categorização de dados

A categoria principal denomina-se de Prática no ensino. Esta foi assim apelidada pois todo o estudo se debruça sobre a forma como os professores de EF abordam o ensino na escola, as estratégias utilizadas nas suas aulas a nível de gestão e planeamento, a opinião que têm sobre a transferência de conhecimentos e o conhecimento sobre novos métodos dentro desta área.

Dentro desta categoria central emergiram cinco subcategorias:

A “Aula”, onde estão inseridas as preocupações no planeamento e execução; as estratégias utilizadas; a forma como os professores pensam que as UD devem ser planificadas para o ensino das diferentes modalidades; como se atua em caso de repetição sistemática de um erro e a distinção dos alunos por níveis de desempenho;

Na subcategoria “TGU” é relevante avaliar os conhecimentos dos participantes sobre este método, percebendo se estes o consideram aplicável na sua escola.

A “Transferência de conhecimentos” também constitui um ponto de análise e, aqui, expressa-se a opinião dos professores sobre a transferência de conhecimentos entre modalidades, se o realizam nas suas aulas e de que forma o realizam.

Relativamente à “Avaliação”, importa saber se estes fazem uma avaliação do seu processo de ensino e indagar como sentem o seu sucesso.

No que diz respeito à subcategoria “Desportos individuais vs coletivos”, a preocupação recaiu sobre as diferenças na abordagem e o feedback dos alunos nestes dois tipos de desportos.

3.1 A Aula

Verificou-se que a metodologia preferida dos entrevistados para a transmissão e aperfeiçoamento dos conteúdos quer técnicos, quer táticos lecionados, passa pelo recurso a jogos reduzidos/situações de jogo adaptadas.

(...)passo por umas situações de jogos reduzidos, 3x3 e depois vou evoluindo até chegar ao jogo formal. (E3)

Além da motivação, a nível social e afetivo, os miúdos jogam com um prazer diferente, aplicam-se de maneira diferente mesmo a nível técnico. (E2)

No que diz respeito à melhor forma de travar a repetição sistemática do erro, os professores referem começar por trabalhar o aluno, depois o grupo e por fim a turma, dando feedbacks ou adaptando o exercício de forma a ultrapassar as dificuldades.

(...) Geralmente vou ter com o aluno e digo-lhe qual é o erro para ele poder alterar... tenho que ir lá modificar-lhe o exercício ou dizer-lhe porque é que ele está a fazer o erro. (E2)

Relativamente à distinção dos alunos quanto ao seu nível, os professores afirmam que preferem dividir os alunos por níveis de aprendizagem quando iniciam a abordagem a uma nova UD. Com o decorrer desta, a divisão tende a desaparecer com a criação de grupos heterogéneos.

(...)faço sempre a avaliação diagnóstica, depois mediante esse resultado crio grupos de trabalho consoante o nível do grupo e vou trabalhando assim... E é progressivo sempre até chegar ao produto final que, normalmente é o jogo. (E2)

Há um momento da aula de em que quero que haja aprendizagem não só pelo que transmito, mas pela convivência com os colegas, ou seja, faço grupos heterogéneos para que os que têm mais dificuldades possam aprender com os que têm mais capacidade. (E3)

Quanto ao planeamento das UD, os professores referem preferir abordar apenas uma ou duas modalidades ao longo do período em UD longas em detrimento de UD curtas e várias por período.

O ideal, acho que seria levar a unidade seguida. Começar a trabalhar voleibol, por exemplo, e estão a trabalhar voleibol seguido, iniciam e terminam. (E4)

3.2 TGU

Quanto a esta subcategoria, todos os entrevistados revelaram desconhecimento sobre o método TGU.

Não, não conheço. (E1)

Já me chegou aos ouvidos mas não conheço bem. Eu tenho muitas turmas de EF e tenho muitas atividades aqui na escola, então o tempo que me sobra para investir, para conhecer outros métodos é muito pouco... (E4)

3.3 Transferência de Conhecimentos

Neste ponto, todos os entrevistados são unânimes dizendo ser a favor e que tentam aplicar estas práticas nas suas aulas. Referem conseguir ganhar tempo útil de aula, por exemplo, usando o mesmo exercício em diferentes modalidades, diminuindo desta forma o tempo dedicado às explicações e organização dos exercícios, o que se reflecte num aumento do tempo potencial de aprendizagem. Os alunos percebem ainda melhor o que se pretende e começam desde logo a entender a lógica do jogo.

Quando faço uma primeira abordagem na primeira modalidade coletiva de penetração que dou, digo-lhes já que estes fundamentos que vou falar agora são transversais ao futebol, ao basquetebol e ao andebol, se der essas três.” (E3)

Normalmente quando estou a dar uma modalidade, falo sempre nas outras 3 ou 4 que se baseiam nos mesmos princípios. (E1)

3.4 Avaliação

Todos os entrevistados se consideram como bons professores de EF, capazes de cumprir os objetivos a que se propõem, sabendo estabelecer e, se necessário, alterar as metas para a turma em questão.

Oh... Excelente (risos). Eu adoro aquilo que faço! Saio daqui sempre satisfeita. (E1)

Por norma, a reflexão da aula é feita no momento e referem ter a capacidade de analisar a situação e perceber o que devem alterar. Esta reflexão prolonga-se ainda para lá do término da aula, em que os professores referem ter momentos de pura introspeção, procurando analisar as dificuldades encontradas e encontrar as soluções a apresentar nas aulas futuras.

Eu penso muito naquilo que faço, como é que vou fazer, o que é que vou alterar(...) (E1)

3.5 Desportos Individuais vs Coletivos

Nesta temática, os entrevistados afirmam que preferem lecionar modalidades coletivas em detrimento das individuais alegando a falta de espaços específicos e bem equipados para a prática das modalidades individuais, bem como a influência negativa que o sistema de rotação de espaços tem sobre estas modalidades.

(...) para mim é uma angustia (DI), principalmente a ginástica de solo. (E2)

Estes foram ainda unânimes em relação à percepção de gosto pela prática por parte dos alunos quando comparadas modalidades individuais com coletivas. Todos afirmaram que, salvo raras exceções, a grande maioria dos alunos prefere as modalidades coletivas.

(...) normalmente, a maioria gosta muito mais de desportos coletivos. (E1)

Na abordagem dos desportos individuais, os professores revelaram ainda utilizar o mesmo tipo de metodologia que utilizam nos desportos coletivos com uma abordagem do mais simples para o mais complexo, aumentando desta forma o grau de complexidade e a exigência dos exercícios mas centrando-se sobretudo na técnica.

Nos desportos individuais é quase só técnica que se trabalha, praticamente não existe outra dimensão. (E4)

4 Discussão

4.1 A Aula

Uma das preocupações de quem ensina é direccionar o estímulo de aprendizagem e o curso dos acontecimentos de tal forma que o aluno possa dispor do máximo de possibilidades para aprender. D'Hainault (1980) diz-nos que importa adequar objetivos e finalidades às metas a alcançar, aliando a maturidade ao conhecimento e interesse individual.

Quando falamos das estratégias de planeamento e da sua aplicação na aula, várias são apontadas. Destacamos, entre outras, o facto de não haver filas de espera, de manter os alunos envolvidos e motivados, de aumentar o tempo de empenho motor e de realizar situações de jogo reduzido ou adaptado. Estes cuidados permitem que a aula não tenha tempos mortos e que os alunos não estejam parados em filas de espera, combatendo-se, deste modo, possíveis comportamentos desviantes e promovendo mais tempo de prática.

O facto de serem criadas pelos entrevistados situações de jogos reduzidos ou adaptados revela que existe a preocupação de colocar aos alunos problemas e dificuldades que estes vão encontrar no jogo, mas em situações menos complexas, para que estes encontrem o caminho para as ultrapassar. Postic (1984) salienta que, na prática, as estratégias de ensino, ao realçarem os comportamentos no respectivo contexto, isto é, no jogo, tornam possível perceber as sequências que facilitam a realização dos níveis em que os mesmos objetivos são atingidos. Assim, o jogo assume um papel central no processo de aprendizagem, sendo apresentado de forma modificada, concreta e intencional (Turner & Martinek, 1999).

Nesta perspetiva, é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concessões e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas (Graça e Mesquita, 2007).

Relativamente aos aspetos da técnica, foi referido pelos entrevistados que esta deve ser desenvolvida em situações jogadas, tendo em vista o jogo formal, corroborando com Garganta (1994), que afirma que a aprendizagem dos procedimentos técnicos constitui uma parte dos pressupostos necessários para que

em situação de jogo os praticantes sejam capazes de resolver os problemas que o contexto específico lhes coloca.

Há características únicas de cada indivíduo que interferem em todo o processo de aprendizagem e que variam de indivíduo para indivíduo. Uma tarefa não fornece as mesmas informações, em número e em qualidade, a todos os indivíduos, uma vez que cada indivíduo selecciona, elimina ou antecipa as informações que lhe chegam de acordo com o seu grau de evolução.

Para os entrevistados não faz sentido que se pare toda a turma a fim de corrigir um aluno ou um grupo, sendo o erro restrito a um indivíduo ou a um grupo de trabalho, podendo incidir sobre eles sem interromper toda a turma dando feedbacks apropriados ou adaptando o exercício de forma a ultrapassar as dificuldades.

Desta forma, é pertinente a ação dos entrevistados, tal como Rosado e Mesquita (2011) referem: uma correta gestão dos erros envolve a intenção de redução da sua frequência, a existência de erros menos graves, uma recuperação mais rápida dos erros, uma melhor e mais rápida correção e a natural facilitação dos processos de aprendizagem.

Rink (2001) salienta que os alunos nem sempre estão prontos para construir as suas próprias aprendizagens, principalmente quando são confrontados com assuntos completamente novos.

No procedimento do ensino em situação de jogo os entrevistados referem haver uma divisão por níveis numa fase inicial, procurando criar grupos heterógenos com o avançar da UD. De acordo com Graça e Mesquita (2009), na formação de equipas os critérios visam assegurar não só o equilíbrio competitivo das mesmas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem, revelando-se assim importante a formação de grupos heterogéneos para a promoção de aprendizagem através da cooperação. Isto faz transparecer que é necessário conhecer muito bem a turma e os alunos para se poder decidir sobre a melhor forma de intervir, procurando que todos os alunos estejam motivados na tarefa.

Esta motivação poderá revelar-se um fator decisivo na eleição da prática desportiva como elemento imprescindível de um estilo de vida ativo a desenvolver a

longo prazo pelos alunos, sendo uma consequência natural de uma experiência de aprendizagem preenchida de significado e prazer Graça e Mesquita (2011).

Relativamente ao planeamento das UD, os professores referem preferir abordar apenas uma ou duas modalidades ao longo do período em UD longas. Foram ressaltadas as vantagens e desvantagens dos dois modelos, referindo que com UD longas, consegue-se trabalhar de forma mais aprofundada os conteúdos, existindo de facto uma aprendizagem sólida que persiste no tempo.

4.2 TGU

A proposta pedagógica TGU, conforme sugere Light e Fawns (2003), encara o jogo como um contexto que oferece a possibilidade de aprendizagem a partir da integração de elementos sociais, culturais, físicos e emocionais. Essa perspetiva aponta para a importância e complexidade da ideia central do TGU, segundo a qual a aprendizagem das modalidades deve ocorrer dentro e partir do contexto de jogo. Dessa forma, o conhecimento é construído nas relações que o aluno estabelece dentro da situação da aula, isto é, as habilidades e a compreensão do jogo, construídas durante a aula, estão relacionadas ao ambiente físico, social e cultural.

Apesar de todos os entrevistados referirem desconhecer o modelo em causa, verificou-se que aplicam muitos dos princípios base defendidos por este método.

4.3 Transferência de Conhecimentos

O conceito de aprendizagem está profundamente dependente do conceito de transferência, o que pode ser definido como o efeito que as experiências anteriores têm no desempenho de uma nova tarefa. Pinon (1973) afirma que o conceito de transferência será, para alguns, uma das bases explicativas do processo educativo: as aquisições sucessivas interagem umas com as outras, por vezes no sentido da facilitação, o que permite, por exemplo, durante uma aprendizagem nova, beneficiar de experiências passadas, e, por vezes, ao contrário, no sentido de interferências que tendem a travar a aprendizagem. Do mesmo modo, Bayer (1994), corrobora o que foi mencionado pelos entrevistados neste ponto, referindo que existe a possibilidade do “transfere”, ou seja, transferência de conhecimentos de um jogo para os demais. Desta forma, a partir das características comuns apresentadas, os jogadores/alunos, agora

dentro de cada modalidade, estabelecem essa transferência para atingir os objetivos propostos. O mesmo autor realça ainda que este tipo de abordagem permite a elaboração de um ensino coerente e de uma abordagem pedagógica que evita o subaproveitamento do tempo disponível, assegurando, no entanto, o respeito pelos problemas específicos de cada modalidade. Também Graça e Mesquita (2009) referem que a convergência de abordagens no ensino dos jogos é inquestionável, sendo o elemento comum em todas elas a preocupação de colocar o aluno numa posição de construtor ativo das suas aprendizagens. Por fim, defende-se também que a aprendizagem de uma modalidade pode ser um meio para a aprendizagem de várias modalidades (Shane & Toby, 2009)

4.4 Avaliação

A avaliação do desempenho docente tem assumido um protagonismo central nas reformas educativas levadas a cabo em todo o mundo, configurando uma mudança paradigmática na construção da profissionalidade docente associada às retóricas do desenvolvimento profissional (Day, 2001), da promoção do “profissional reflexivo” (Schön, 1983, 1987) e da melhoria do desempenho docente (Alves, Flores, & Machado, 2011).

Silva (2009) revela que ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, que implica refletir sobre os acontecimentos emergentes do contexto de ação e que orientam a ação posterior. Borges (2004) menciona ainda que cabe aos professores assumir o controlo da sua prática pedagógica, da construção da sua identidade e da sua formação como docente. Compete-lhe assumir o seu papel de ser racional, ser capaz de reconstruir os seus saberes de acordo com a sua prática pedagógica, refletir e analisar criticamente os mesmos.

Todos os entrevistados se consideram como bons professores de EF, capazes de cumprir os objetivos a que se propõem, tendo a capacidade de analisar as suas aulas e perceber o que devem modificar no momento e no futuro, no entanto, esta perceção é fruto apenas da sua auto-avaliação. Machado, Abelha, Barreira, e Salgueiro (2012) defendem a instauração de uma lógica fundamentalmente de heteroavaliação baseada na avaliação por pares externos, embora combinada com a autoavaliação, sendo uma

tentativa de conciliar lógicas de exterioridade (os pares) com lógicas de autorreflexividade, reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

4.5 Desportos Individuais vs Coletivos

Modalidades como o atletismo e a Ginástica são segundo Gomes (2010); Souza (1997) modalidades essenciais ao bom desenvolvimento físico e cognitivo do aluno, pois desenvolvem habilidades motoras tais como: força, flexibilidade, resistência, coordenação e agilidade, além de benefícios como: confiança, disciplina, organização e criatividade. Estas são habilidades basilares e transversais a todas as modalidades coletivas e individuais.

Segundo Afonso (1996), há uma insuficiência no desenvolvimento das competências de base do aluno, as quais se manifestam negativamente nos diferentes níveis de aprendizagem, assim sendo, é expectável uma maior aposta dos professores em exercícios técnicos de forma a tentarem minimizar essas lacunas, sendo que, com a existência dessas dificuldades torna-se mais difícil ao professor aumentar o nível de exigências nessas aulas.

Contudo, e indo ao encontro do revelado pelos entrevistados, estas modalidades no meio escolar são bastantes desvalorizadas como nos dão conta Distefano e Sedorko (2012); Marcassa (2004) afirmando que estas modalidades individuais vêm a sua abordagem cada vez mais empobrecida na escola, tanto por parte dos professores alegando falta de espaço, material e conhecimento, como por parte dos alunos por falta de motivação e interesse na prática das mesmas. Assim sendo os resultados obtidos evidenciam fortemente essa lógica.

5 Conclusões

A realização deste estudo visando perceber a intervenção pedagógica do professor de EF, permite identificar um conjunto de fatores que podem contribuir para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo “Conhecer o tipo de metodologias preferido e utilizado pelos professores” conclui-se que o método de ensino preferencial dos professores é o jogo reduzido e condicionado, tendo como finalidade o jogo formal.

Na repetição sistemática de erros a intervenção do professor deve ser ativa, efetuando correções e adaptações aos exercícios propostos para que os alunos atinjam os objetivos pretendidos.

Os Professores defendem ainda que os aspetos técnicos devem ser desenvolvidos em situações jogadas, tendo em vista a situação de jogo formal, existindo cuidado na escolha das progressões, procurando corresponder às necessidades dos alunos e implementando componentes que tenham como objetivo aumentar a complexidade do exercício;

Relativamente ao procedimento de ensino em situação de jogo, verifica-se que os alunos são separados por níveis numa fase inicial da abordagem da modalidade. Esta separação desaparece à medida que se avança na UD valorizando assim, o desenvolvimento das relações de entreajuda na aprendizagem;

No segundo objetivo, “Perceber se a prática transferível, é, no entender dos professores, um meio correto para o processo de ensino e aprendizagem”, conclui-se que todos os professores concordam que a transferência de conhecimentos é um processo muito útil no processo de ensino e aprendizagem.

Os exercícios são, de preferência, aplicados em diversas situações que contêm os mesmos princípios, reduzindo assim, o tempo de explicação e aumentando o tempo potencial de aprendizagem.

Relativamente ao terceiro objetivo, “Compreender se a abordagem das diferentes modalidades é compatível com UD curtas ou de longa duração”, conclui-se que há uma preferência por UD longas, apostando em criar conhecimentos sólidos e duradouros.

No quarto objetivo, “Perceber como avaliam os professores o sucesso do seu ensino”, conclui-se que todos os professores se consideram bons docentes e que refletem sobre a sua prática e sobre o desempenho das suas turmas, sendo estas reflexões são feitas em forma de introspeção e individual.

Quanto ao quinto objetivo, “Analisar o conhecimento sobre o TGU”, conclui-se que nenhum dos entrevistados tem conhecimento do método TGU apesar de aplicar nas suas aulas alguns dos princípios base deste método.

No que diz respeito ao sexto objetivo, “Perceber as diferenças na abordagem dos JDC quando comparados com os desportos individuais”, conclui-se que as abordagens aos DI centram-se sobretudo na técnica.

As estratégias de ensino são idênticos em ambos os casos sendo que os alunos preferem praticar desportos coletivos em detrimento dos desportos individuais. À semelhança disto, os professores também preferem lecionar modalidades coletivas.

6 Observações finais

Para a realização deste relatório científico, levei a cabo várias entrevistas a professores do grupo de EF. Inicialmente previ entrevistar professores diferentes para obter dados referentes aos JDC e aos DI, no entanto, isto não foi possível pelo número de professores dispostos a participar no estudo ser bastante reduzido, tendo-me visto forçado a entrevistar a mesma pessoa.

O que à partida parecia ser um revés, acabou por se mostrar bastante interessante pois desta forma consegui perceber as diferenças (ou a semelhança) do método da mesma pessoa quando leciona JDC e DI.

Esta partilha de experiências e pontos de vista enriqueceu bastante a minha própria perspectiva do professor de EF, da forma de gerir a aula, da metodologia a adotar, do tipo de exercício a escolher, entre muitas outras coisas...

Creio que seria interessante no futuro levar a cabo um estudo onde se percebesse as diferenças entre o que os professores referem nas suas entrevistas e o que depois fazem na prática, ou seja, perceber se o que dizem é congruente com o que fazem, identificar as diferenças e, acima de tudo, no caso de haver diferenças, perceber o porque destas existirem.

Referencias

- Afonso, P. (1996). *A ginástica acrobática na escola: Uma proposta metodológica*. Lisboa: ISMAG.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2004). *O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora.
- Borges, C. M. (1998). *O Professor de Educação Física e a Construção do Saber*. Campinas: SP: Papirus.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1992). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin for Physical Education*, 1, pp. 5-8.
- Côté, J., Salmela, J., & Russel, S. (1993). Organising and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 9, 127-137.
- Côté, J., Salmela, J., & Russel, S. (1995). The knowledge of high performance gymnastics coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- D'Hainaut, L. (1980). *Dos fins aos objetivos em educação*. Almedina: Coimbra Editora.
- Ennis, C. (2000). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport: Education and Society*, 31-49.
- Garganta, J. (1994). *Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: FCDEP-UP.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, L. (2010). *Atletismo como esporte base no desenvolvimento motor*. Rio de Janeiro: Pós graduação em Educação Física - Faculdades integradas de Jacarepaguá.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 7, 401-415.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). *Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). *Modelos de ensino dos Jogos Desportivos*. Cruz Quebrada: Edições FHM.
- Gratton, C., & Jones, I. (2004). *Research Methods for Sport Studies*. London: Routledge.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU. In *Quest* (pp. 161-176).
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos Pares - Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-1, 73-94.
- Marcassa, L. (2004). Metodologia do ensino da ginástica: Novos olhares e perspectivas. *Revista Pensar a Prática*, 7, pp. 171-186.
- Monteiro, M. (2009). *As perceções dos professores de Educação Física acerca da promoção da saúde através de Educação Física*. ISMAI, Maia.
- Neira, M., & Nunes, m. (2006). *Pedagogia da cultura corporal*. Brasil: Phort Editora.
- Pereira, A. (2010). *Perceções dos professores de Educação Física acerca das estratégias de ensino para os Jogos Desportivos Coletivos: Um estudo com professores experientes no treino desportivo de formação de Andebol*. Instituto Superior da Maia.
- Pinon, B. (1073). *Le transfert dans les situations d'apprentissage moteur*. Paris.
- Postic, M. (1984). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do Desporto*, 69.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Serdoko, C., & Distefano, F. (2012). O atletismo no contexto escolar: Possibilidades didáticas no 2º ciclo do ensino fundamental. *Revista digital Buenos Aires*, p. 178.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Souza, E. (1997). *Ginástica geral: Uma área do conhecimento da Educação Física*. Campinas: Faculdade de Educação Física.
- 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, 69-77.
- Turner, A., & Martinek, T. (1999). An investigation into taching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. *Reserach Quarterly for Exercise and Sport: Education and Society*, 70, 286-296.