

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina José Ferraz Luís

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2020

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina José Ferraz Luís

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

“Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho.” Mahatma Gandhi

“O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia.” Robert Collier

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Paulo Freire

Agradecimento

Com a finalização deste Relatório de Estágio, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional. Assim, ao findar esta etapa desafiante, torna-se indispensável gratificar de forma especial:

Um sincero agradecimento à Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva, a todo o pessoal docente e não docente, por me terem recebido de braços abertos e pelo acolhimento caloroso, estando sempre disponíveis para me fornecer informações/*feedbacks*.

Ao Orientador Científico, Prof. Doutor Ricardo Alves, pelo profissionalismo e excelência humana demonstrada, auxiliando-me no desenvolvimento de competência como futura docente. Fico grata pela sua forma paradigmática de analisar e refletir sobre a realidade, que, certamente, me cativou pelo facto de em todos os aspetos a felicidade ser o ponto chave do sucesso. Devemos educar para a felicidade! Assim, eu só posso transmitir felicidade no âmbito educacional se fizer parte de mim.

Ao Orientador Cooperante, Mestre Ricardo Oliveira, pela sua disponibilidade e apoio incondicional, sempre disposto a ajudar em qualquer situação. Fico-lhe agradecida pela partilha de conhecimentos e da excelência profissional e humana que me transmitiu no decorrer do estágio pedagógico. Obrigada por me ter auxiliado no trilhar de um caminho com sucesso e com menos receios/medos. Realmente é difícil dar por terminado este relatório, pois por mais que se adicionem pontos, nunca adquiriremos a tão desejada perfeição, tal como me ensinou, mas com trabalho e dedicação tudo é possível.

A todo o pessoal docente que integra o departamento da Universidade da Madeira, pela paciência e partilha de conhecimentos. De uma forma muito carinhosa e especial quero agradecer à Prof^a. Doutora Ana Rodrigues que estive sempre disponível, transmitindo-me o apoio incondicional de modo salvaguardando a minha continuação no processo de estágio.

A todos os meus colegas de estágio, mas, em especial, à minha colega Carolina Henriques, e os meus colegas Gonçalo Menezes e Camilo Fernandes, pelo facto de nos termos apoiado mutuamente, trilhando um caminho em conjunto, apesar da turbulência que se fez sentir. Muito obrigada pela paciência e pelo apoio, sem vocês isto não seria o mesmo!

À amiga e colega de Licenciatura Lúcia Conceição, que embora tivéssemos seguido Mestrados diferentes, esteve sempre presente. Obrigada cara amiga!

Aos meus alunos, que tive oportunidade de conhecer estudantes fantásticos, um muito obrigada pois realizámos uma aprendizagem mútua. Sem dúvida, serão guardados na minha memória e no meu coração com muito ternura, foram vocês que me auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem, bem como no meu processo de estágio. Obrigada por tudo 10º1!

Aqui presto também o meu agradecimento à minha família, pois sem ela dificilmente conseguiria chegar até aqui. Por estar sempre lá para me amparar, para me criticar, para me congratular, fazendo-me sentir uma pessoa melhor. Obrigada Mãe! Obrigada às minhas paixões: os meus avós; aos meus irmãos (em especial à minha irmã) e ao meu Pai.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu namorado e amigo, Ângelo Diogo, pela ajuda, compreensão, dedicação e até alguma paciência em momentos de maior agitação e tensão nesta experiência profissional, dado que muitas vezes privou da minha presença, mas que me apoiou sempre.

O sucesso só é possível graças ao trabalho, bem como o incentivo e força dos professores, familiares e amigos, sem esse apoio nada somos!

Resumo

O Relatório de Estágio constitui uma etapa avaliativa do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde estão expressas algumas atividades, ferramentas pedagógicas, processos, procedimentos e métodos, seguindo um formato lógico, coerente e contínuo por uma análise crítica e reflexiva. Assim, este documento surge a partir do processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, no decorrer do ano letivo 2019/2020, envolvendo a orientação didática a uma turma de 10º ano.

As palavras-chaves, bem como os objetivos deste relatório passam por apresentar, identificar, analisar e refletir sobre as atividades e problemáticas decorrentes do estágio pedagógico, valorizando e destacando as aprendizagens e transformações resultantes, principalmente da prática letiva, das atividades de integração no meio, das atividades de intervenção na comunidade escolar e das atividades de natureza científico-pedagógica.

Neste sentido, este documento resultou na articulação e convergência das múltiplas atividades mencionadas anteriormente, promovendo e contribuindo o culminar do estágio, num caráter integral e eclético, enquanto futuro profissional no âmbito educacional, como professor de Educação Física.

Este processo de ensino-aprendizagem torna-se complexo por assumir-se a reflexão do nosso amadurecimento profissional e pessoal, promovendo a passagem por um conjunto de vivências no que concerne à conceção, operacionalização e reflexão do processo didático, enquanto professores estagiários, intervir e transformar os indivíduos tendo por base o tipo de Homem que se pretende formar.

Resultante deste processo são visíveis transformações, o desenvolvimento do professor e, simultaneamente, dos alunos, devido à relação mútua de aprendizagem, nomeadamente na tomada de decisão, tendo por base as características do meio escolar e dos alunos, aplicação e, posterior, reflexão das potencialidades de instrumentos, de metodologias e de estratégias no processo de ensino-aprendizagem, gestão e controlo do processo ensino-aprendizagem e capacidade de identificar, analisar, refletir e criticar sobre as problemáticas do ensino.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Prática Docente; Alunos; Educação Física; Processo Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The Internship Report is an evaluation stage of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, where some activities, pedagogical tools, processes, procedures and methods are expressed, following a logical, coherent and continuous format for a critical and reflective analysis. Thus, this document emerges from the pedagogical internship process carried out at the Basic and Secondary School Dr. Ângelo Augusto da Silva, during the academic year 2019/2020, involving the didactic guidance to a class of 10th grade.

The key words, as well as the objectives of this report, are to present, identify, analyze and reflect on the activities and problems arising from the pedagogical internship, valuing and highlighting the learning and transformations resulting, mainly from teaching practice, from the integration activities in the environment, intervention activities in the school community and scientific-pedagogical activities.

In this sense, this document resulted in the articulation and convergence of the multiple activities mentioned above, promoting and contributing to the culmination of the internship, in an integral and eclectic character, as a professional future in the educational field, as a Physical Education teacher.

This teaching-learning process becomes complex because it takes on the reflection of our professional and personal maturation, promoting the passage through a set of experiences regarding the conception, operationalization and reflection of the didactic process, as trainee teachers, to intervene and to transform individuals based on the type of Man they intend to form.

As a result of this process, transformations are visible, the development of the teacher and, simultaneously, of the students, due to the mutual learning relationship, namely in decision making, based on the characteristics of the school environment and the students, application and, later, reflection of the potential of instruments, methodologies and strategies in the teaching-learning process, management and control of the teaching-learning process and ability to identify, analyze, reflect and criticize teaching issues.

Keywords: Pedagogical Internship; Teaching Practice; Students; PE; Teaching-Learning.

Résumé

Le rapport de stage est une étape d'évaluation du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'éducation de base et secondaire, où s'expriment certaines activités, outils pédagogiques, processus, procédures et méthodes, suivant un format logique, cohérent et continu pour une analyse critique et réflexive. Ainsi, ce document est issu du processus de stage pédagogique effectué à l'école primaire et secondaire Dr Ângelo Augusto da Silva, au cours de l'année académique 2019/2020, impliquant l'orientation didactique d'une classe de 10e année.

Les mots clés, ainsi que les objectifs de ce rapport, sont de présenter, identifier, analyser et réfléchir sur les activités et enjeux issus du stage pédagogique, valoriser et valoriser les apprentissages et les transformations résultant, principalement de la pratique pédagogique, des activités d'intégration dans l'environnement, activités d'intervention dans la communauté scolaire et activités à caractère scientifique et pédagogique.

En ce sens, ce document a abouti à l'articulation et à la convergence des multiples activités mentionnées ci-dessus, favorisant et contribuant à l'aboutissement du stage, à caractère intégral et éclectique, en tant qu'avenir professionnel dans le domaine éducatif, en tant que professeur d'éducation physique.

Ce processus d'enseignement-apprentissage devient complexe car il prend le reflet de notre maturation professionnelle et personnelle, favorisant le passage à travers un ensemble d'expériences en ce qui concerne la conception, l'opérationnalisation et la réflexion du processus didactique, en tant qu'enseignants stagiaires, pour intervenir et transformer les individus en fonction du type d'homme qu'ils veulent former.

À la suite de ce processus, des transformations sont visibles, le développement de l'enseignant et, simultanément, des élèves, en raison de la relation d'apprentissage mutuel, à savoir dans la prise de décision, en fonction des caractéristiques de l'environnement scolaire et des élèves, de l'application et, plus tard, de la réflexion potentiel des instruments, méthodologies et stratégies dans le processus d'enseignement-apprentissage, gestion et contrôle du processus d'enseignement-apprentissage et capacité à identifier, analyser, réfléchir et critiquer les problèmes d'enseignement.

Mots clés: Stage pédagogique; Pratique de l'enseignement; Étudiants; PE; Enseignement-Apprentissage.

Resumen

El Informe de Prácticas es una etapa de evaluación del Máster en Docencia en Educación Física en Educación Básica y Secundaria, donde se expresan algunas actividades, herramientas pedagógicas, procesos, procedimientos y métodos, siguiendo un formato lógico, coherente y continuo para un análisis crítico y reflexivo. Así, este documento surge del proceso de pasantía pedagógica que se llevó a cabo en la Escuela Básica y Secundaria Dr. Ângelo Augusto da Silva, durante el curso académico 2019/2020, que implicó la orientación didáctica a una clase de décimo grado.

Las palabras clave, así como los objetivos de este informe, son presentar, identificar, analizar y reflexionar sobre las actividades y problemáticas derivadas de la pasantía pedagógica, valorando y resaltando los aprendizajes y transformaciones resultantes, principalmente de la práctica docente, de las actividades de integración en el entorno, actividades de intervención en la comunidad escolar y actividades científico-pedagógicas.

En este sentido, este documento resultó en la articulación y convergencia de las múltiples actividades mencionadas anteriormente, promoviendo y contribuyendo a la culminación de la pasantía, con carácter integral y ecléctico, como un futuro profesional en el campo educativo, como docente de Educación Física.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje se torna complejo porque asume el reflejo de nuestra maduración profesional y personal, propiciando el paso por un conjunto de experiencias en torno a la concepción, operacionalización y reflexión del proceso didáctico, como docentes en formación, para intervenir y transformar a los individuos en función del tipo de Hombre que quieren formar.

Como resultado de este proceso se visibilizan transformaciones, el desarrollo del docente y, simultáneamente, de los estudiantes, debido a la relación de aprendizaje mutuo, es decir, en la toma de decisiones, en función de las características del entorno escolar y de los estudiantes, aplicación y, posteriormente, reflejo de potencialidades de instrumentos, metodologías y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión y control del proceso de enseñanza-aprendizaje y capacidad para identificar, analizar, reflexionar y criticar las problemáticas de la enseñanza.

Palabras clave: Pasantía pedagógica; Práctica docente; Estudiantes; Educación Física; Enseñanza-Aprendizaje.

Lista de Abreviaturas e de Siglas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AF - Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

DI – Deportes Individuais

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF – Educação Física

EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira-
Compreender, Intervir e Transformar

EP – Estágio Pedagógico

FC – Frequência Cardíaca

FCMáxima – Frequência Cardíaca Máxima

FCMR – Frequência Cardíaca Máxima de Reserva

FCRepouso – Frequência Cardíaca de Repouso

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

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

NE – Necessidades Educativas

PAA – Plano Anual de Atividade

PdA- Plano de Aula

PEE – Projeto Educativo da Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Índice Geral

AGRADECIMENTO	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
RÉSUMÉ	VIII
RESUMEN	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS	X
ÍNDICE GERAL	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	XIV
ÍNDICE DE APÊNDICES	XV
I-INTRODUÇÃO	16
II-ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	19
2.1. ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	19
2.2. EXPECTATIVAS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	21
2.3. OBJETIVOS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	24
2.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	26
III- ENQUADRAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	28
IV- CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA	32
4.1. BREVE RESENHA HISTÓRICA.....	33
4.2. VISÃO, MISSÃO E VALORES	35
4.3. ANÁLISE SWOT	36
4.4. RECURSOS HUMANOS	37
4.5. INSTALAÇÕES.....	37
4.6. RECURSOS MATERIAIS	38

V- PRÁTICA LETIVA	39
5.1. GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	40
5.1.1. <i>Turma Atribuída e Horário</i>	42
5.1.2. <i>Planeamento Anual</i>	44
5.1.3. <i>Apresentação das Metas de Aprendizagem, das Finalidades Educativas e dos Critérios de Avaliação para o Sucesso na Educação Física</i>	50
5.1.4. <i>Matérias de Ensino Lecionadas</i>	53
5.1.5. <i>Conceção e Planeamento das Unidades Didáticas</i>	65
5.1.6. <i>Conceção do Plano de Aula</i>	68
5.1.7. <i>Experiências Pedagógicas</i>	71
5.2. ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS: OBSERVAÇÃO- FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA CRUCIAL PARA O PROCESSO FORMATIVO DO AGENTE EDUCATIVO	77
5.2.1. <i>Conceptualização</i>	77
5.2.2. <i>Operacionalização</i>	79
5.2.3. <i>Reflexão</i>	81
5.3. AVALIAÇÃO	85
5.3.1. <i>Avaliação Inicial</i>	86
5.3.2. <i>Avaliação Formativa</i>	89
5.3.3. <i>Avaliação Sumativa</i>	91
VI- ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	94
6.1. CARATERIZAÇÃO DA TURMA	94
6.1.1. <i>Objetivos da Caraterização da Turma</i>	95
6.1.2. <i>Metodologia</i>	95
6.1.3. <i>Apresentação e Análise dos Dados</i>	96
6.1.4. <i>Reflexão</i>	103
6.2. ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR	104
6.2.1. <i>Conceptualização das Atividades</i>	104
6.2.2. <i>Operacionalização das Atividades</i>	105
6.2.3. <i>Reflexão sobre as Atividades</i>	106
VII- ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR	109
7.1. ENQUADRAMENTO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR	109

7.1.1. <i>Corta-Mato</i>	110
7.1.2. <i>Educação Rodoviária</i>	112
7.1.3. <i>Team Levada</i>	114
7.1.4. <i>Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar</i>	116
VIII- ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	118
8.1. AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL - <i>EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ADAPTADO: PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO</i>	118
8.1.1. <i>Conceptualização da Ação</i>	119
8.1.2. <i>Operacionalização da Ação</i>	119
8.1.3. <i>Reflexão sobre a Ação</i>	120
8.2. AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA – O POTENCIAL EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO ESCOLAR NUMA ESCOLA INTERATIVA - DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO – O PAPEL DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA	122
8.2.1. <i>Conceptualização da Ação</i>	123
8.2.2. <i>Operacionalização da Ação</i>	124
8.2.3. <i>Reflexão da Ação</i>	125
IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
X- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
XI- REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	140
XII- APÊNDICES	141

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de Alunos Matriculados.....	37
Tabela 2: Horário do 10º1 (Ensino Presencial)	42
Tabela 3: Horário do 10º1 (Ensino à Distância).....	43
Tabela 4: Distribuição de Tarefas - Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	124
Tabela 5: Níveis de Aprendizagem (ficha de registo e articulação com os níveis do programa das aprendizagens essenciais) – Avaliação Inicial de Ginástica de Aparelhos e Solo.....	144
Tabela 6: Recursos Materiais Disponíveis - Modalidade de Ginástica.....	148
Tabela 7: Cronograma de Conteúdos de Ginástica	148

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género	97
Gráfico 2: Idades	97
Gráfico 3: Concelho de Residência	98
Gráfico 4: Meio de Deslocação do Trajeto Casa-Escola e Escola-Casa	98
Gráfico 5: Habilitações Literárias dos Pais	99
Gráfico 6: Estatuto Socioeconómico dos Pais.....	100
Gráfico 7: Prática Desportiva	101
Gráfico 8: Modalidades Desportivas Nunca Experienciadas	102

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: ACPC.....	127
-------------------------	-----

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual Antes e Após o Surgimento do COVID-19	142
Apêndice 2: Exemplo de UD (Matéria de Ensino - Ginástica)	143
Apêndice 3: Exemplos dos Planos de Aula (Antes e Após COVID-19).....	162
Apêndice 4: Exemplo do Dossier de Equipa (MED Ginástica)	170
Apêndice 5: Ficha de Registo de Assistência às Aulas	183
Apêndice 6: Exemplo de um Instrumento de Avaliação	185
Apêndice 7: Exemplo de uma Avaliação Cognitiva.....	186
Apêndice 8: Exemplos de Documentos de Apoio e Cartazes	189
Apêndice 9: Exemplo de um Plano de Atividade de Extensão Curricular	199
Apêndice 10: Cartaz e Programa - ACPC	201
Apêndice 11: Cartaz e Programa – ACPI.....	202
Apêndice 12: Poster – ACPI.....	203
Apêndice 13: Documento das Zonas de Treino Alvo	204

I-Introdução

O Relatório de Estágio constitui uma etapa avaliativa do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), no qual estão expressas algumas atividades, ferramentas pedagógicas, processos, procedimentos e métodos aplicados no decorrer do estágio pedagógico (EP), seguindo um formato lógico, coerente e contínuo através de uma análise crítica e reflexiva, tratando-se, assim, de uma ferramenta pedagógica reflexiva.

Por conseguinte, este documento surge do processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, no decorrer do ano letivo 2019/2020, envolvendo a orientação didática a uma turma de 10º ano.

Desta forma, o objetivo fulcral deste documento passa por apresentar, identificar, analisar e refletir sobre as atividades e problemáticas decorrentes do EP, valorizando e destacando as aprendizagens e transformações resultantes principalmente da prática letiva, das atividades de integração no meio, das atividades de intervenção na comunidade escolar e das atividades de natureza científico-pedagógica.

Assim, o Relatório de Estágio consiste num arquivo de metodologias e procedimentos, sucedidos de uma posterior reflexão crítica aplicadas no âmbito escolar, que pela sua circunstância torna-se um documento único e irrepetível que apresenta e retrata uma determinada realidade didática, mas que poderá ser consultado como forma de auxílio de aquisição de conhecimentos sobre um conjunto de processos e metodologias didáticas, perante as adaptações e reajustamentos necessários para o desenvolvimento fulcral do processo pedagógico de outras turmas com características idênticas ou diferenciadas.

Importa salientar que este documento é disponibilizado e confinado a um repositório online, com vista a ser consultado por qualquer indivíduo.

O período de estágio, para nós, professores estagiários, torna-se um misto de sensações e emoções que se manifestam, fundamentalmente, por ansiedades, receios e aspirações perante a responsabilidade que possuímos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos, de querer contribuir significativamente não só para o desenvolvimento das suas aprendizagens, como também a nível pessoal e social.

Perante isto, baseia-se na responsabilidade de incluir, ir ao encontro da formação para a vida destes alunos, a fim de desempenharem, no futuro, papéis ativos na sociedade,

contribuindo para a formação e, posteriormente, para transformação do Homem e da sociedade.

Desta forma, gostaríamos que, ao lerem estas folhas, considerassem que o EP foi estruturado e refletivo, tendo por base aquilo que considerámos ser ajustado e adaptado ao contexto dos alunos, considerando sempre a envolvimento (escola).

Por esta razão, e recuando àquilo que sempre foram as expectativas iniciais, diria que tentámos alcançá-las com a máxima eficiência e eficácia. Contudo, deparámo-nos que até a eficiência juntamente com a eficácia tornam-se difíceis de definir e delimitar quando se percebe que cada caso é um caso, cada aluno é único e cada professor é diferente.

Na mesma linha de pensamento, a eficiência e eficácia poderão ser encaradas como a capacidade de enfrentar os problemas, mas de outra forma ou perspectiva, em prol de outros objetivos ajustados à realidade dos alunos, empregando metodologias e ferramentas de ensino distintas como talho de motivar os alunos para o processo de aprendizagem.

Com isto, os processos e as atividades adotadas não devem ser vistos como um fim em si mesmo, mas sim como um processo contínuo de formação com carácter eclético, não só em relação aos alunos, como também no que se refere aos professores em regime de estágio.

Na nossa visão, o EP é simultaneamente um fragmento da minha formação, que deve ser interpretado num âmbito integral como um conjunto da soma das partes da Prática Letiva, das atividades de intervenção na comunidade escolar, das atividades de intervenção no meio e das ações científico-pedagógicas (coletiva e individual), não devendo ser encaradas como fases isoladas deste processo, havendo uma evolução do professor estagiário em todas as atividades.

Neste sentido, este documento resultou da articulação e convergência das múltiplas atividades mencionadas anteriormente, promovendo e contribuindo para o culminar do estágio, num carácter integral e eclético, enquanto futuro profissional no âmbito educacional, como professor de Educação Física (EF).

Posto isto, este Relatório de Estágio será estruturado em sete secções, destacando: (i) Enquadramento do EP; (ii) Caracterização da Escola; (iii) Enquadramento das Atividades Desenvolvidas; (iv) Prática Letiva; (v) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (vi) Atividades de Integração no Meio, nomeadamente no que se

refere à Caracterização da Turma e à (AEC) e (vii) Ações de Natureza Científico-Pedagógicas - Individual e Coletiva.

Tal como mencionado, cada capítulo e subcapítulos serão expostos de forma descritiva e reflexiva, apresentados numa diversidade de apêndices fulcrais para a compreensão do labor realizado no decorrer do ano letivo 2019/2020.

II-Enquadramento do Estágio Pedagógico

2.1. Estágio Pedagógico

No âmbito do EP, torna-se primordial a leitura de alguns decretos de lei, principalmente, aqueles que regulam a nossa atuação. Assim, a partir do decreto-lei nº74/2006 de 24 de março, homologado a 27 de dezembro de 2016, surgiu o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (UMa).

O segundo artigo apresenta uma série de objetivos associados à prática de ensino supervisionada na escola, tais como: (i) aperfeiçoar as capacidades de trabalho cooperativo, de análise, de reflexão, de adaptação a distintos contextos, de tomada de decisão, de espírito crítico, de criatividade, de investigação e de organização, (ii) conhecer a instituição escolar que está a estagiar e (iii) aprofundar, adequar, aplicar e operacionalizar os conhecimentos e competências adquiridos previamente de forma integrada e interdisciplinar nos diferentes domínios científicos e pedagógicos-didáticos.

Por outro lado, no artigo quatro, verificam-se deveres que deverão ser cumpridos pelo formando/professor estagiário, como por exemplo: (i) cumprir os regulamentos da UMa e o regulamento interno da escola onde irá realizar a sua prática de ensino; (ii) planificar, preparar, refletir e discutir todas as atividades letivas com os seus orientadores quer o científico, quer o pedagógico; (iii) adotar atitudes e adquirir valores intrínsecos à profissão docente, nomeadamente a assiduidade, a pontualidade, o apuro, a cordialidade e a boa relação com os alunos, colegas, funcionários, isto é, com toda a comunidade educativa; (iv) organizar/orientar atividades e participar de forma ativa na comunidade escolar, potenciando a formação docente em todos os domínios e a interação da escola com a comunidade e (v) elaborar/construir um portefólio/dossier e um relatório final no âmbito do seu desempenho e nos termos do artigo seis.

Assim, o EP para Caires e Almeida (2003), é o findar da formação inicial de professores pelo que envolve uma intervenção ativa no processo de lecionação de uma determinada turma que permitia o desenvolvimento de competências fulcrais à área da docência, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante todo o seu processo formativo.

(...) o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no

mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio acadêmico (...) os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo, social e comportamental. (Caires, 2006, p.89).

Para a lecionação da prática educativa um professor progressista, Freire (2002), apresenta e aborda um conjunto de saberes que estimulam o sentido ético e moral, de responsabilidade e de compromisso que deve existir entre professor e alunos e na sua prática pedagógica.

Assim sendo, o processo de educação e formação, por sua vez, deve ser feito tendo consciência de que os conhecimentos não são estanques, sendo preciso ir à procura de informação para que nos tornemos seres humanizadores e, assim possamos produzir novos conhecimentos, marcando a história.

Em corroboração com esta ideia, o artigo trinta e três, da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada no Diário da República (2005), define a necessidade de uma preparação científico-pedagógica articulada com uma transição teórico-prática dos docentes, bem como uma formação contínua que complemente e atualize a formação inicial, com vista à atualização dos conhecimentos e adaptação das estratégias didático-pedagógicas.

É importante que o professor tenha plena consciência de que a sua atuação sobre os alunos produz um efeito e a partir da metodologia progressista acabamos por modificar, manipular e incentivar o aluno à procura do conhecimento, através do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade. Porém, não nos devemos descartar da responsabilidade enquanto seres éticos, de fornecermos os ideais para que os alunos no futuro saibam que não existem certezas e de que o mundo está em constante transformação.

Atualmente, existe a necessidade de contextualizar o ensino com a realidade, através da capacidade de refletir sobre o contexto, sobre determinadas situações, sobre a nossa atuação perante a profissão, a família e a sociedade, para que possamos evoluir e ultrapassar os limites. Assim, esta etapa torna-se um processo de investigação ação, despoletando a capacidade reflexiva e crítica do futuro docente.

Pimenta e Lima (2017), referem que o EP permite a adoção e o desenvolvimento de uma atitude avaliativa por parte do docente, com o intuito de desenvolver as suas capacidades de definição de estratégias, solucionar os problemas e investigar sobre as metodologias, ferramentas e métodos de ensino. Este processo oferece um

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos e do docente, fortalecendo a qualidade educativa, contribuindo para a formação e transformação do Homem, tendo em conta o tipo de indivíduo que se pretende formar.

Nesta linha de pensamento, o EP, está implícito ao ditado metodológico de “aprender-fazendo”, já que o professor estagiário tem a oportunidade de experimentar em colocar em prática a teoria aprendida, tendo por base “(...) *as normas, os valores e a cultura de uma classe profissional que está prestes a integrar.*” (Caires & Almeida, 2003, p. 146).

Posto isto, nós, como alunos do MEEFEBS, ao longo do EP pretendíamos adquirir um conjunto de capacidades e competências, tais como: (i) ferramentas de pesquisa e de investigação que promovam o conhecimento científico e técnico, apoiando o ensino da EF; (ii) dominar o programa das Aprendizagens Essenciais (AE) de maneira a respeitar os seus princípios e aplicá-los de forma eficaz e eficiente no contexto escolar; (iii) valorizar a profissão docente e não desconsiderar a sua competência como investigador reflexivo e promotor do debate e da problematização da educação; (iv) adquirir autonomia, criatividade, proatividade, pesquisa, reflexão crítica, ética, moral e trabalho cooperativo no âmbito da educação e (v) conseguir compreender, apresentar, fundamentar/refletir e defender as nossas convicções e o trabalho realizado.

2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

Perante a iniciação de um novo desafio e com realidades novas que exigem a capacidade de adaptação e aceitação que consistiu na etapa de EP, formulámos e expetámos um conjunto de transformações e aprendizagens que, por vezes, se consideram intangíveis, como consequência da rigorosidade deste fenómeno que exige conhecimento académico e profissional.

Neste sentido, o EP representava-se como um novo desafio e oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional acarretado de uma experiência cheia de receios e dúvidas.

Assim, o EP, surge como etapa culminante do MEEFEBS com vista a colocar em prática os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação académica num contexto real. Contudo, a aplicação destes conhecimentos não ocorre de forma linear, sendo necessário realizar uma transcendência de processos que confirmam a uma adaptação adequada aos contextos (tais como, características da escola, da turma, entre outras), bem

como aos *timings* de aprendizagem que, em conformidade com as matérias e com outras variáveis (como por exemplo a motivação e o gosto dos alunos), desencadeiam tempos diferentes de aprendizagem.

O EP está associado a um conjunto de desafios e, principalmente, procura de metodologias, ferramentas, instrumentos e estratégias didáticas que possam contribuir para o desenvolvimento das necessidades, carências, gostos e motivações dos alunos.

Posto isto, tal como mencionado, com o EP surgem dificuldades e constrangimentos que permitem o desenvolvimento de novas competências associadas a este processo. É de salientar que numa fase inicial a primeira dúvida e receio destinava-se à gestão do processo didático-pedagógico, pois sabíamos que o desenvolvimento eficaz da prática laboral era baseado nas tomadas de decisão, tipo de comunicação, disponibilidade/motivação demonstrada aos alunos, clima de aula, gestão do tempo de aula e *timings* de aprendizagem.

Outra questão que deveríamos ter em conta era a antropometria, pois poderia influenciar a credibilidade com que os alunos nos encarrassem como professores. Por esta razão era necessário refletir sobre a gestão do processo didático-pedagógico para que não fosse colocada em causa a estrutura antropométrica (idêntica à dos alunos).

Com o EP pretendíamos desenvolver as potencialidades dos alunos, implementando dilemas que causassem uma capacidade de resolução ativa e autónoma por parte dos mesmos, contribuindo para a exploração dos seus limites individuais.

Nesta linha de pensamento houve a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem fosse motivador, variado e com novas experiências no que concerne à Atividade Física (AF), com vista a despoletar nos alunos a AF a longo prazo, quer em contexto escolar, quer fora do ambiente escolar.

Posto isto, não obstante, enquanto agentes educativos, pretendíamos desenvolver um processo de formação pessoal, social e psicomotora, de partilha e interação recíproca, com o intuito de promover a capacidade de aceitação e afiliação. Tendo por base que as expectativas deveriam ser coerentes com o tipo de Homem que se pretende formar, caso houvesse a concretização das mesmas, estaríamos principalmente a criar alunos com um papel ativo e autónomo na sociedade, em que a felicidade de todos era o mais importante através da aceitação e afiliação.

Para tal, era fulcral haver um enquadramento com o meio, identificar o tipo, analisar e refletir, pois as decisões tomadas poderão persuadir positivamente ou negativamente o desenvolvimento dos alunos e da restante comunidade escolar.

O período de estágio, para nós, professores estagiários, torna-se um misto de sensações e emoções que se manifestam, fundamentalmente, por ansiedades, receios e aspirações perante a responsabilidade que possuímos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos, de querer contribuir significativamente não só para o desenvolvimento das suas aprendizagens, como também a nível pessoal e social, com vista a contribuir para a formação integral e eclética dos discentes.

Assim, o professor estagiário deverá estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática, assomando a necessidade de ajustá-las às características do contexto para que possa alargar e alicerçar as oportunidades e manifestações da criatividade e subjetividade deste homem de cultura, como arquiteto de práticas teóricas (Bento, 2012, p. 42).

Deste modo, a prática pedagógica deverá ser associada à construção e partilha de conhecimentos e aprendizagens pelo professor e pelos alunos, como forma de mutuamente aperfeiçoarem as suas competências e despoletarem o crescimento ao longo da Prática Letiva, por meio da problematização e, posterior, reflexão.

Através das reflexões críticas sobre a nossa prestação enquanto seres humano, agentes educativos (examinando o desenvolvimento e evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem) e agentes educativos pertencentes a uma comunidade educativa (interação e inter-relação com docentes, funcionários e encarregados de educação) possibilita o desenvolvimento de montagem de estratégias e soluções que visam a melhoria e resolução de possíveis problemas.

Mas, que essa capacidade reflexiva contribua principalmente para o enriquecimento de conhecimentos e aprendizagens dos alunos e dos futuros professores, na tentativa de potencializar as capacidades micro (conteúdos e matérias de ensino) e capacidades macro (transferibilidade de aprendizagens no âmbito escolar e pessoal).

Importa salientar que embora todas estas expectativas tenham sido pensadas e refletidas, numa fase inicial, é de evidenciar que numa primeira fase de EP (contacto com a realidade da profissão docente) nem todas as problemáticas e expectativas foram materializadas e solvidas, muitas vezes pela falta de experiência.

Reforçando que o processo de formação docente é contínuo e sistemático, não devendo ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um meio que envolve um conjunto de reflexões e ajustamentos para o desenvolvimento do futuro profissional.

2.3. Objetivos do Estágio Pedagógico

Atualmente devido à velocidade que se dão as alterações sociais, sucedem-se a um ritmo mais acelerado, é inevitável que as escolas, como locais privilegiados de formação estejam a se preparar para dar resposta a essas mudanças. Sendo que, essas mudanças solicitam uma nova visão sobre a educação, a conceção da escola também altera-se sendo vista como uma estrutura organizacional dinâmica e pronta a dar resposta aos novos desafios.

Assim, ergue-se um novo conceito de profissão docente em que o professor passou a ser um profissional com capacidade crítica e de autoanálise, deixando de ser um técnico que aplica teorias, para se tornar num profissional responsável que questiona a sua prática, avalia e decide quais as opções mais favoráveis à obtenção de sucesso no seu desempenho e dos alunos.

Nesta linha de pensamento, Cardoso (2009, p.7) afirma que o novo modelo de intervenção didática está “(...) assente numa concepção de professor como profissional capaz de reflectir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas, (...) produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino (...)” com vista a adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos.

A sociedade de hoje está constantemente a sofrer mudanças, permitindo o encontro de novos instrumentos e materiais conceptuais que possibilitam um maior rigor e precisão.

Deste modo, existe a necessidade de novas respostas principalmente, respostas ao nível dos problemas globais que nos auxiliam na análise, compreensão, atuação e controlo dos fenómenos associados à EF, tais como na compreensão dos movimentos, numa dialética do Homem com o contexto em que se insere.

Na realidade o Homem está em constante evolução, exigindo à sociedade, no seu todo, persistentes adaptações e capacidade crítica como forma de dar resposta às novas necessidades.

Desatualizada a visão estática do mundo, surge um quadro de referência dinâmico com novos instrumentos de atuação que perspetiva a obtenção de respostas adequadas, coerentes e ajustadas à realidade.

Posto isto, o EP consiste numa etapa de formação extremamente importante e significativa para o professor estagiário pelo facto de solicitar um conjunto variado de

solicitações, adaptações e transformações que possibilitam a transformação e desenvolvimento a diferentes patamares.

De acordo com Cardoso (2009), as características enraizadas no EP são a capacidade de reflexão, análise, identificação, compreensão, sintetização, gestão das emoções, tomadas de decisão, ações, comportamentos, entre outras.

No decorrer do EP foram definidos objetivos que deveriam ter sido alcançados para que possibilitasse o desenvolvimento do professor. Contudo, os objetivos, não estavam meramente relacionados com a condução do processo pedagógico (isto é: a gestão do processo ensino-aprendizagem, a Prática Letiva e a assistência às aulas), mas também englobavam as atividades de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma) e as atividades de natureza científico-pedagógica (coletiva e individual) que se complementavam.

Neste sentido, pretendia-se gerar sinergias com os elementos da comunidade educativa, desenvolver os conhecimentos dos alunos e despoletar a nossa capacidade reflexiva e crítica.

Nesta linha de pensamento, desejava-se que com o EP, a formação do professor, ao contrário da formatação. Isto é, pretendia-se que o docente evitasse a reprodução e transmissão do conhecimento tornando os alunos máquinas do seu conhecimento, tal como defende Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013).

Assim, o docente deverá ser capaz de dominar as ferramentas, bem como as metodologias de ensino para que de forma eficaz e eficiente possa resolver os problemas adequando as soluções à realidade em questão (necessidades dos alunos), catalisando o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, é necessário realizar um ciclo de processos designados de diagnóstico, prescrição e controlo com vista a verificar se as ferramentas, métodos e instrumentos foram utilizados adequadamente para o desenvolvimento e, posterior, transformação do aluno.

Indo ao encontro desta perspetiva, o EP “(...) *repercute diretamente no sistema educativo, que necessita, de forma coerente, conciliar a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e o desenvolvimento de competências.*” (Pereira, 2017, p. 11). Assim, o professor deverá possuir uma intencionalidade na adoção de uma determinada ferramenta/metodologia/método, questionando-se o porquê da sua utilização e para quê contextualizado com a própria vida do aprendiz.

Em suma, um dos objetivos do EP passou por desenvolver um conjunto diversificado de atividades e de tarefas, em variados âmbitos, possibilitando a aquisição e transformação da personalidade do professor estágio, por meio da interação entre professor-aluno. Deste modo, o EP consistiu na transformação mútua do professor e dos alunos, sendo fulcral a potencialização das aprendizagens.

2.4. Contextualização do Estágio Pedagógico

Antes da iniciação do EP, primeiramente ao finalizar-se o primeiro ano do MEEFEBS, deparámo-nos com um processo de tomada de decisão importante que poderia influenciar o resto do estágio inerente à seleção e escolha dos colegas, da escola e dos orientadores (científico e cooperante).

Contudo, esta seleção tornou-se ainda mais calculosa quando no mês de julho de 2019, os futuros estagiários tiveram de se reunir para decidir e coordenar a distribuição pelas instituições de formação escolar.

Sendo um processo complexo houve a necessidade do departamento de EF da UMa estabelecer critérios de escolha caso não houvesse consenso entre os alunos do MEEFEBS. Para tal, o primeiro critério a ser implementado era a média dos alunos. Apesar de ter sido necessária a utilização deste critério em determinados parâmetros de seleção articulou-se com as potencialidades, preferências e particularidades dos futuros professores estágios, escolas e orientadores.

Assim, verificámos, desde o início deste processo, uma grande articulação entre os futuros professores estagiários, permitindo conjugar a seleção das escolas com as individualidades de cada um e com as particularidades dos respetivos orientadores. Para a seleção dos pares que representavam cada núcleo de estágio e respetiva instituição de ensino, recorreu-se ao critério de afinidade.

Contudo, e embora a predisposição do futuro docente não estar subjacente às condições ideais e idealizadas, numa fase inicial de contacto com a realidade profissional, torna-se indispensável responder a questões deste tipo para que o principal objetivo seja o desenvolvimento do estagiário em condições totais e saudáveis, resolvendo problemas relacionados com a adaptação à instituição escolar, aos colegas de trabalho e aos próprios alunos.

Nesta perspetiva e contextualizando o EP, a instituição escolar de ensino público onde tivemos a oportunidade e o desafio de realizar o EP foi na EBSAAS, cooperando

neste processo de formação com os professores estagiários Pedro Menezes e Camilo Fernandes, o orientador cooperante, Mestre Ricardo Oliveira, e o orientador científico, Prof. Doutor Ricardo Alves.

III- Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP consiste em colocar em prática aquilo que foi ensinado e, à priori, aprendido na formação académica, sabendo que devemos procurar que os nossos alunos desenvolvam as suas múltiplas competências, quer ao nível motor, quer ao nível social, cognitivo e afetivo.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2006) reforçam que o EP é o campo de conhecimento e, por isso, devemos atribuir-lhe um estatuto epistemológico, ultrapassando assim a tradicional redução à atividade prática instrumental.

Os autores defendem que deve haver uma conjugação entre o que aprendemos no percurso académico e a lecionação das aulas propriamente ditas, tendo sempre em consideração que o contexto, os alunos e as necessidades, bem como as carências destes poderão levar à adaptação, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das aulas, sendo então essencial que o professor tenha capacidade de adaptação.

Neste sentido, o EP deverá ser visto na sua íntegra, havendo quatro atividades (Prática Letiva, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividades de Integração no Meio e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica) que devem ser desenvolvidas. Porém não podem ser consideradas como um fim em si mesmas, mas sim como atividades com um intuito comum. Assim, importa refletir sobre essa articulação e associação, entendendo o cariz de intencionalidade que cada etapa induz no nosso processo de formação.

Atualmente, a visão inerente ao “*ser docente*” é consideravelmente diferente da conceção tradicional do ensino presencial realizado numa sala de aula, que era emoldurada num passado recente.

Assim, ensinar-instruir, na modernidade, envolve muito mais do que o conhecimento e a reprodução das matérias, sendo necessário conhecer os alunos, identificar, caracterizar e compreender o meio onde estão inseridos, com o intuito de identificar, interpretar e perceber um conjunto de interações no espaço da comunidade educativa, ou seja, com os alunos, com os funcionários, com os professores, com os membros dos órgãos executivos, com os encarregados de educação dos alunos, entre outros indivíduos pertencentes à comunidade escolar e envolvente.

Acompanhando este pensamento, a ação do docente, bem como a sua intervenção decorre a vários níveis.

Neste âmbito, o primordial investimento temporal está associado à **Prática Letiva**, sendo a etapa do EP a que mais pesa no elemento de avaliação, bem como a que exige mais tempo e dedicação por parte do estagiário comparativamente às outras etapas.

Desta forma, a Prática Letiva deverá ser realizada e efetuada ao longo do ano de estágio, sendo crucial a construção e a planificação constante de aulas e o delinear de estratégias consoante o público-alvo, matéria de ensino e contexto para que tudo se desenvolva da melhor forma possível, privilegiando o elemento central do processo de ensino-aprendizagem (aluno).

De uma forma generalizada, o estágio consiste em lecionar um conjunto de aulas a uma turma e sequente gestão do processo ensino-aprendizagem (planeamento, realização, avaliação e controlo).

Deste modo, os professores estagiários têm um papel fulcral no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, construindo-se como a etapa que tem mais peso e importância no nosso processo de avaliação. Tendo em consideração que o EP, se desenvolve em quatro etapas, é necessário tentar associar ao máximo as diferentes etapas, pois surgem outras atividades a realizar a partir desta Prática Letiva, como por exemplo, Ações de Natureza Científico-Pedagógica, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar e Atividade de Integração no Meio.

É fulcral mencionar que a Prática Letiva diz respeito ao planeamento anual, às unidades didáticas (UD) e aos planos de aula (PdA), sendo fundamentais para o sucesso do estagiário. No âmbito desta etapa surge a **Assistência às Aulas**, que foi realizada aos nossos colegas do núcleo de estágio da EBSAAS.

No que concerne à assistência das aulas, esta torna-se uma tarefa produtiva, já que nos permite desenvolver a capacidade de observar e desenvolver o espírito crítico em relação àquilo que foi observado.

Neste sentido, a identificação e observação das características e perfis particulares das turmas, dos diferentes meios, das ferramentas de ensino e de atuação por parte de outros docentes que se podem demonstrar enriquecedoras para o nosso processo formativo. Uma vez que o meio educativo não é regular, as turmas e os respetivos alunos são diferentes, exige que cada professor se adapte, tal como já referido.

Relativamente às **Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar**, estas erguem-se mais no sentido de reforçar a nossa relação com os professores da escola, bem como com toda a restante comunidade escolar, de forma voluntária. O fortalecimento desta ligação entre os diversos elementos da comunidade escolar é potencializado através

do nosso envolvimento em atividades previamente planeadas e organizadas pelo grupo disciplinar de EF, normalmente expressas no plano anual de atividades da escola (PAA).

A nossa participação neste tipo de atividades assume um caráter opcional pelo atual plano de estudos do MEEFEBS e as funções que desenvolvemos não estiveram associadas às fases de planeamento e de conceção das mesmas, mas sim ao nível da realização propriamente dita das mesmas, dando um contributo efetivo na gestão e controlo, auxiliando assim na realização das atividades e na capacidade de análise e de reflexão sobre o seu funcionamento.

No seguimento desta linha de pensamento, é possível referir que o grupo disciplinar de EF da EBSAAS desenvolveu um conjunto de atividades e de experiências desportivas, destacando: o Dia da EF, a Prevenção Rodoviária, a *Team Levada* e o Corta-Mato.

Em relação à **Atividade de Integração no Meio**, esta ocorreu através de duas formas, as quais passamos a explicar. Em primeiro lugar, através da caracterização da turma, que aconteceu nas primeiras semanas do primeiro período, onde foram recolhidas algumas informações básicas sobre os alunos relacionadas com a possível existência de condicionantes à prática de AF, com o intuito de verificar se possuíam alguma patologia que devessem ser consideradas no planeamento das aulas.

Por outro lado, procedeu-se à recolha de informações, que será mais aprofundada de seguida, abordou as seguintes componentes: dados pessoais associados à demografia e aos hábitos de vida, historial desportivo, perceção sobre a EF, nível de Aptidão Física, por meio de testes físicos e ainda a identificação das relações interpessoais no seio da turma, através do questionário sociométrico.

Importa salientar que este processo se desenvolveu ao longo do primeiro período letivo, de forma uniforme em todas as turmas de estágio do presente ano letivo. Sendo que, esta tarefa realizada pelos estagiários permitiu concretizar uma caracterização precisa, rigorosa e aprofundada de cada uma das suas turmas.

Contudo, a sua exequibilidade deste processo em todas as turmas de estágio pode ser morosa e lenta, uma vez que é necessário o envolvimento, participação, cooperação e definição de uma equipa de trabalho quer dos docentes estagiários, quer de alguns orientadores científicos, tendo que haver uma organização de grupos, professores e material do EFERAM-CIT, para que a atividade tenha sucesso e possa ocorrer o mais rápido possível.

Nesta perspetiva, esta atividade auxiliou na definição do processo de planeamento anual, em que se considerou as vivências desportivas dos alunos, promovendo, sempre que possível, uma série de diversidade de práticas desportivas motivadoras para os alunos.

Em segundo lugar, realizámos três AEC, cujos objetivos destas atividades passavam por aproximar os professores, encarregados de educação e alunos, sendo que neste ambiente de pandemia, com o confinamento social, houve a necessidade de reajustamentos tendo em consideração o planeado e as restrições emitidas pela Direção Geral de Saúde.

Assim, a seleção da matéria de ensino integrante na AEC foi baseada nos pressupostos recolhidos na caracterização da turma, bem como os constrangimentos implicados com o aparecimento da doença mundial -COVID-19-, integrou-se uma auscultação aos alunos sobre a sua disponibilidade e interesse em realizarem as atividades propostas.

Esta atividade visou não só a participação e envolvimento ativo dos alunos no planeamento, conceção e dinamização da atividade, como também o envolvimento dos professores e parentes familiares, com o intuito de promover uma interação positiva e ótima.

Por fim, no que às **Ações de Natureza Científico-Pedagógica** dizem respeito, estas foram abordadas em dois momentos: Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC).

Relativamente à Individual, esta surgiu no âmbito da nossa Prática Letiva e teve como principais objetivos dar a conhecer as Perturbações do Espectro do Autismo e apresentar um conjunto de exercícios possíveis para este tipo de população educativa.

Por outro lado, a Coletiva, que tinha como público-alvo todos os professores de EF da Região Autónoma da Madeira (RAM) e os alunos da Licenciatura e Mestrado no âmbito da EF e Desporto, procurámos incidir-nos sobre as Necessidades Educativas (NE) no âmbito do desporto adaptado, como forma de potencializar a aceitação de alunos com deficiência nas aulas de EF, apresentando resultados sobre o perfil de aceitação quer ao nível da prontidão comportamental, quer ao nível da perceção cognitiva. Assim, a ACPC teve como título geral “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”, sendo que desenvolvemos o módulo três cuja temática era “*O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva*”.

IV- Caracterização da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

A caracterização da EBSAAS tem como potencial certificar os aspetos quantitativos, bem como qualitativos na escola em questão, contribuindo para a criação de uma visão global da instituição de ensino.

Assim, é importante estabelecer uma análise dos recursos disponíveis e das sinergias e antigónias para a concretização das aulas de EF, com vista a ajustá-las consoante os constrangimentos da escola.

Contudo, a escola tem sido alvo de uma evolução ao longo dos tempos, como forma de corresponder às necessidades do público-alvo, à progressão dos pensamentos e aos comportamentos da sociedade e ainda às concepções educacionais. Assim, exige que a escola se adapte a uma nova realidade pedagógica tendo em conta as progressões da sociedade, que conduza ao progresso e evolução da autonomia dos alunos, ao exercício de uma participação responsável e ativa na escola e no dia-a-dia em sociedade (Vale Cruz, 2006).

Neste sentido, uma das funções da escola é adaptar-se às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea, porque, apesar das diferenças socioeconómicas, culturais, raciais, de idade e de género, a educação deve ser igual para todos no sentido de haver uma evolução social sem discriminações, tal como refere o artigo setenta e três da Constituição Portuguesa:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. (p.25)

Perante isto, as escolas na atualidade, segundo Costa (2003, p.2), são encaradas e vistas “(...) como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas.”.

Neste sentido, é fulcral que os professores conheçam o meio escolar, de modo que a atuação coincida com os objetivos da escola, contextualizando e orientando as aulas de acordo com a missão do estabelecimento de ensino. Como forma de estabelecer uma coerência entre os docentes na lecionação das aulas existem um conjunto de documentos

orientadores que definem medidas e diretrizes- Regulamento Interno, Projeto Educativo da Escola (PEE), PAA, Regimento do Departamento de Expressões e Regimento do grupo de Recrutamento 620.

Assim, este capítulo destina-se à caracterização da EBSAAS, como forma de compreender um conjunto de particularidades da realidade envolvente contribuindo para e indo ao encontro da missão, dos valores e dos objetivos definidos previamente pela instituição educacional.

Para além destes aspetos, é necessário reunir conhecimentos acerca do horário de funcionamento da escola, dos recursos humanos envolventes nesta instituição educacional, da sua oferta formativa, dos órgãos de administração e gestão encarregues pela escola e da oferta de atividades extracurriculares (como por exemplo, os projetos, clubes e núcleos) que podem enriquecer e desenvolver o currículo dos alunos.

O enquadramento com o grupo disciplinar é outro aspeto determinante, no qual é possível entender quais são os regimentos do grupo, os próprios objetivos definidos pelo mesmo para cada ciclo de ensino e os materiais disponíveis para uso na disciplina curricular. Ao nível da EF este aspeto assume um maior relevo porque, normalmente, neste departamento, estão definidas outras regras associadas à distribuição das instalações ao longo do ano letivo de acordo com as diversas turmas, matérias de ensino a lecionar e professores envolventes.

Por fim, a caracterização da escola poderá ser um meio potencializador para o sucesso da atuação do professor, já que permite o conhecimento da organização e as suas particularidades físicas, administrativas e socioculturais.

4.1. Breve Resenha Histórica

A EBSAAS foi implementada nos anos 1978/1979 com a lecionação do terceiro ciclo de escolaridade, nomeadamente do 7º ano, devido à necessidade de melhorar as condições literárias, englobando trinta turmas, num total setecentos e noventa e sete alunos.

Neste sentido, passados quatro anos após a sua abertura, o foco da escola baseou-se na garantia da lecionação do 9º ano, proporcionando o término do terceiro ciclo de estudos.

Numa fase inicial, as atividades letivas decorriam em pavilhões pré-fabricados que evidenciaram rapidamente as suas fragilidade e carências, levando à construção de

uma escola de raiz que possibilitasse um ensino com condições para o sucesso do estabelecimento de ensino e dos alunos. Após isto, é destacada como uma das melhores escolas do país dadas as suas condições ideais para a prática de desporto, pelas oficinas, laboratórios e amplas salas de aula, inaugurando o ano letivo 1984/1985 pelo Dr. Alberto João Jardim, que batizou a escola com o seu ilustre nome.

Em 1984/1985, o pedagogo madeirense Dr. Ângelo Augusto da Silva estreia o ensino secundário com oitenta e sete alunos matriculados no 10º ano, porém só em 1989/1990 é lecionado o 12º ano. É de salientar que este pedagogo lançou os cursos técnico-profissionais, tendo em consideração as exigências organizacionais do sistema educativo, como forma de possibilitar um ensino alternativo para o terceiro ciclo e 13º ano profissionalizante.

Com o passar do tempo e com a necessidade de melhorar as habilitações literárias dos indivíduos madeirenses criou-se um projeto de construção de escolas pré-fabricadas, no seguimento desta medida surge a construção da Escola da Levada. Importa salientar que este estabelecimento de ensino sempre se conseguiu adaptar às progressões da sociedade.

Esta instituição fica localizada na Rua do Comboio, número sessenta e um-C, inserida na freguesia de Santa Luzia, pertencente ao concelho do Funchal. O facto de estar situada numa zona próxima do centro do Funchal, faz com seja de fácil acesso, sendo servida por vários autocarros da empresa Horários do Funchal, numa viagem de cerca de quinze a vinte minutos, a partir do centro da cidade.

A EBSAAS teve sempre a necessidade de transmitir valores humanos, sociais e culturais, com intuito de formar o aluno no seu todo.

No presente, a Escola da Levada (EBSAAS) abrange um grande número de currículos, que vão desde o segundo ciclo até ao 13º ano, contando também com cursos técnico-profissionais e currículos alternativos do terceiro ciclo. Este ano, a escola conta com mais turmas, demonstrando a potencialidade deste estabelecimento de ensino e a confiança dos pais e alunos. O grande número de alunos inscritos na EBSAAS poderá estar também associado à sua oferta educativa.

O logótipo da EBSAAS (figura 1) da autoria da professora Ana Cristina Sampaio deve ser usado em todos os documentos burocráticos, considerando o RI (2018) desta escola.



Figura 1: Logótipo da EBSAAS

4.2. Visão, Missão e Valores

Tendo por base o PEE (2019-2023), a visão da EBSAAS tem como referência o seu principal objetivo estratégico-político, que consiste em construir uma escola de referência entre a comunidade e de promoção do sucesso dos seus alunos.

Neste contexto, tem como aspirações e intenções a qualificação individual e a cidadania democrática dos seus alunos, numa cultura de excelência, através da melhoria da qualidade do ensino por meio da competência, responsabilidade, disciplina e humanismo.

O lema da EBSAAS, segundo o RI (aprovado em 2018), caracteriza-se pela promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno. Tendo por base este princípio, o PEE (2019-2023) refere que, a missão desta escola passa por ser uma instituição motivada, orientada para o sucesso, para as novas inovações, bem como desafios, contribuindo para a valorização das relações humanas.

Desta forma, imbuídos num espírito de responsabilidade e balizados por critérios de exigência, pretende-se proporcionar aos alunos um percurso de rigor que lhes permita adquirir as principais competências previstas no perfil dos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Por forma a evidenciar a visão e substantificar a missão, a EBSAAS possui valores que estão assentes e, segundo o PEE (2019-2023), incidem na: (i) responsabilidade - promover o respeito por si próprio e pelos outros, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, com base numa ação consciente e autónoma; (ii) exigência - aspirar ao rigor, mérito, competência, disciplina e profissionalismo; (iii) solidariedade – criar empatia e ser solidário com os outros e, (iv) humanismo - demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos.

4.3. Análise Swot

A análise SWOT consta num anagrama dos termos: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). É uma ferramenta utilizada por muitas organizações, no sentido de diagnosticar e identificar a situação interna e externa em que se encontram.

Este instrumento foi utilizado na criação do PEE da EBSAAS com o intuito de definir um trajeto educativo articulado com o meio envolvente, com a comunidade educativa, com os recursos disponíveis, com os projetos e com o lema de uma escola inclusiva e eficiente.

Neste sentido, em primeiro lugar, apresentaremos os pontos fortes e fracos, tal como as oportunidades e as ameaças da EBSAAS, discriminadas no seu PEE (2019-2023).

No que respeita aos pontos fortes da EBSAAS, salientamos os seguintes: **1. Recursos Físicos e Materiais:** Área exterior: Espaços ajardinados; Disponibilização da plataforma online; Rentabilização dos parques recursos existentes. **2. Recursos Humanos e Pedagógicos:** Disponibilidade e polivalência do pessoal não docente para colmatar a falta de pessoal nesta área; Oferta de projetos/clubes/Modalidades desportivas (Clube escola); Aulas com coadjuvação; Oferta de apoios pedagógicos; Diversidade de oferta formativa; Projetos no âmbito do Programa Erasmus+; Reconhecimento da escola como instituição de referência na Região; Aumento do número de alunos e Taxa de sucesso a ultrapassar a meta estabelecida anteriormente.

Por outro lado, os pontos menos positivos, que devem ser objeto de atenção fundamental para uma ação de melhoria, são: **1. Recursos Físicos e Materiais:** Degradação do edifício; Falta de espaços / gabinetes de trabalho; Insuficiente iluminação das salas; Falhas no acesso à *internet*; Falta de recursos tecnológicos. **2. Recursos Humanos e Pedagógicos:** Falta de estabilidade no quadro docente; Falta de pessoal não docente; Disparidade entre a classificação interna e a classificação externa (diferenciais negativos nos exames); Registo crescente de indisciplina no terceiro ciclo; Registo crescente de falta de assiduidade no terceiro ciclo e nos cursos profissionais e Falta de registo do trabalho colaborativo.

4.4. Recursos Humanos

Uma instituição escolar envolve a colaboração de um conjunto de pessoas que contribuem para o sucesso da instituição escola, bem como para o sucesso educativo, envolvendo toda uma dinâmica que vá ao encontro da missão e visão da escola. Desta forma, para além dos alunos, o pessoal docente e não docente são membros indispensáveis para o sucesso de todo o processo educacional.

Neste sentido, de acordo com o PEE, no total dos vinte e dois grupos de recrutamento e quatro departamentos curriculares, estão integrados na EBSAAS duzentos e quinze docentes. Ao grupo de recrutamento 620– EF, mais propriamente, estão afetos vinte e três docentes e ao grupo de recrutamento 260 – EF, pertencem dois docentes, totalizando vinte e cinco docentes.

Quanto ao pessoal não docente, a escola integra cinquenta e seis postos de trabalho, distribuídos por oito áreas de atividade, que se caracterizam por assistentes técnicos, assistentes operacionais em diferentes áreas, considerando o Mapa de Pessoal 2019/2020 consultado no site oficial da escola, assim existem sessenta e oito funcionários a trabalhar.

À data da elaboração do PAA, a escola tinha mil, trezentos e vinte e oito alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1: Número de Alunos Matriculados

2ºCiclo	3ºCiclo	Secundário	Profissionais	CEF Secundário	CEF 3ºCiclo
390	544	189	149	22	34

4.5. Instalações

A escola, enquanto instituição educacional, envolve um conjunto de instalações que contribuem para a qualidade do trabalho desenvolvido por cada agente, tendo sempre em vista o sucesso dos alunos e o fornecimento das melhores condições de trabalho aos funcionários, bem como aos docentes.

Assim, é possível inferir que a diversidade de espaços físicos, desportivos e de salas têm como objetivo principal dar resposta às necessidades da comunidade escolar, como é possível verificarmos no RI (2018).

A escola dispõe das seguintes instalações e serviços: Audiovisuais; Biblioteca; Cantina; Bar dos alunos; Bar da sala de professores; Central telefónica; Enfermária;

Espaços desportivos; Espaços exteriores; Salas específicas para as atividades experimentais de Biologia/Geologia/Saúde - salas 1.5, 1.6 e 1.7; Laboratório de Física e Química; Salas de Gabinete de Intervenção e Mediação; Oficina de Carpintaria; Oficina de Costura; Oficina de Manutenção; Papelaria; Reprografia; Sala “A minha escola é fixe”; Sala da Associação de Estudantes; Salas de aula; Salas de Receção dos Encarregados de Educação; Sala de trabalhos dos Diretores de Turma; Salas de trabalhos de Grupo Disciplinar; Sala de computadores para professores; Sala de Português Língua Não Materna; Sala de professores; Sala de funcionários; Salas de sessões; Serviço de apoio informático; Serviços administrativos; Serviço de Educação Especial; Serviço de Ensino Estruturado (TEACCH) e Serviço de Psicologia.

Mais propriamente ao nível da EF, EBSAAS conta com quatro campos exteriores, um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, uma sala de apoio ao Departamento de Educação Física, uma piscina e um tanque, estes dois últimos fora de funcionamento.

4.6. Recursos Materiais

Relativamente aos recursos materiais para lecionar as diferentes matérias de ensino de EF, estes encontram-se distribuídos em dois espaços, nomeadamente duas arrecadações inseridas no pavilhão.

De facto, uma das arrecadações destina-se principalmente ao material relativo à modalidade de Ginástica, enquanto a outra arrecadação contém o restante material.

Para aceder aos referidos espaços, é necessário solicitar o acompanhamento do funcionário responsável, que regista todo o material solicitado, por forma a controlar a quantidade, o estado do material e a salvaguarda do material desportivo da EBSAAS.

Dentro das referidas arrecadações existem diferentes materiais de várias matérias de ensino que podem ser utilizados na leção das aulas de EF, salientando a sua variabilidade e qualidade, dando como exemplo o duplo trampolim e a cama elástica.

V- Prática Letiva

A massificação da escola aconteceu no início do século XIX, porém, desde então, a organização escolar, bem como as estratégias aplicadas em sala de aula pouco se têm alterado. Numa escola dita tradicional, cabe ao professor transmitir os conhecimentos, fazendo cumprir os objetivos programáticos da disciplina, designada de “*educação bancária*”. De facto, esta educação é anti dialógica e leva à opressão, manipulação e invasão da cultura.

Neste sentido, a Prática Letiva é caracterizada por ser um processo organizado, sistemático e intencional. Contudo, é um processo complexo e, na atualidade, torna-se mais complicado pelo facto do ensino estar a sofrer várias mudanças, sendo que tem como principal finalidade promover a educação dos alunos que estão envolvidos nesta Prática Letiva, despoletando o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, segundo Lopes e Fernando (2014) o processo educativo, ao longo dos tempos, foi alvo de transformações. No entanto, os autores destacam que, na atualidade, a educação deve ser vista como um meio de proporcionar aos alunos um espírito de pesquisa, de iniciativa, de autonomia, de criatividade, de curiosidade, de poder reflexivo e crítico sobre todos os fenómenos, incluindo o seu processo pedagógico.

A educação deverá então ser um meio transformador do Homem e consequentemente da sociedade e não um mero processo de transferência de conhecimentos em que o aluno é uma máquina reprodutora do conhecimento do docente (Freire, 2002). Indo ao encontro destes pressupostos, teremos de solicitar aos nossos alunos uma capacidade de adaptação a diferentes contextos e às necessidades da sociedade, levando-os às tomadas de decisão enquadradas com o envolvimento e ainda o desenvolvimento da sua autonomia e do espírito reflexivo.

A Prática Letiva tornou-se um grande desafio para os professores no que respeita à capacidade de agir e analisar o efeito das suas ações nas aulas e no desenvolvimento dos alunos, em conformidade com os objetivos delineados.

Particularizando o papel do docente, Araújo (2012) afirma que a grande hipérbole dos docentes se baseia na transformação dos alunos, conduzindo-os para novas perspetivas e caminhos com vista a superarem os seus limites.

A profissão docente é cada vez mais intrincada, na sala de aula, uma vez que existem alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos, mesmo os que não

querem aprender. A resposta a este desafio não pode ser individual, tem de advir de ações concertadas e assumidas pelos agentes educativos como coletivo.

Neste contexto desafiador, a supervisão da Prática Letiva constitui, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente (Fialho, 2016).

5.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O EP, tal como mencionado anteriormente, é um processo complexo que permite o desenvolvimento de diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem a vários níveis pelos futuros professores. Contudo, a Prática Letiva foi aquela que despoletou maior desafio e tempo, apesar de que toda a intervenção realizada no EP tivesse tido grande importância na formação.

Este desafio é justificado pela orientação do processo de ensino-aprendizagem que desencadeou uma responsabilidade acrescida, uma vez que adotámos o papel principal de catalisadores do processo pedagógico. Porém, não descorando a sua importância, numa fase inicial, o nervosismo, ansiedade, medo foram os principais obstáculos, sendo explícitos pela falta de experiência, visto que os nossos conhecimentos se baseavam em conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos na formação académica.

Como forma de diminuir todas estas inseguranças que se tornaram mais presentes numa fase inicial do EP, houve a necessidade de identificar possíveis problemáticas, pesquisar e experimentar um tipo de educação associado ao tempo atual, levando ao estudo pormenorizado do termo “*educar*”.

Roldão (2005), vem corroborar esta ideia ao afirmar que as práticas de formação dos docentes devem ser feitas com empenho, face à complexidade da questão, uma reconceptualização da formação com eixo e com estratégias para o desenvolvimento, com vista a lançar um novo olhar sobre a formação contínua dos agentes educativos, porque ao valorizarem a sua emancipação profissional, deixam de ser vistos como meros recetores de informação, passando a serem profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

Neste sentido, o termo desenvolvimento e educação associa-se a ideias de continuidade e evolução, não sendo noções compatíveis com uma visão tradicional de educação.

Assim, o professor tem sido colocado perante desafios crescentes, decorrentes das transformações da sociedade, do conhecimento e das reformas na educação que exigem respostas cada vez mais exigentes. Por outro lado, não nos podemos esquecer que o docente tem de articular o conhecimento científico, pedagógico e didático.

Decorrente do que foi afirmado, entendemos que a atividade do professor é cada vez mais complexa e necessita de escapar a um trabalho rotineiro através, por exemplo, da reflexão crítica da sua prestação para que possa atingir novos patamares de desempenho (Nobre, 2016).

Nesta linha de pensamento, a função do professor, no âmbito educacional, assume grande valor na preparação, formação e transformação do Homem, com vista a desenvolver um indivíduo com capacidade de enfrentar e adaptar-se aos diferentes contextos, assumindo-se como ser autónomo e reflexivo.

Assim, a EF, como disciplina obrigatório no campo educacional dos alunos, torna-se um meio privilegiado para o desenvolvimento e estimulação de competências de acordo com o tipo de Homem que se pretende desenvolver ao nível das capacidades adaptativas, no que concerne ao domínio de si próprio, domínio de uma relação e domínio de um contexto (Lopes, 2014).

Tendo por base o conjunto de matérias de ensino organizadas e abordadas no Modelo Taxonómico proposto por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) é exequível a solicitação de comportamentos que visam a adaptação e a transformação do Homem numa perspectiva de estímulos-adaptações-transformações, de forma consciente e pensada.

É a partir desta perspetiva que se desenvolve alunos com capacidade de tomada de decisão, de adaptação, de autonomia, de pensamento crítico e reflexivo. Ao educarmos desta forma podemos estar a desenvolver indivíduos com capacidade de aceitação (aceitar o outro), contribuindo para a evolução de todos os seres humanos. Assim, a capacidade de análise e reflexão poderá ser um mecanismo importante na tomada de decisão.

Importa realçar que uma das frases que estiveram presentes no desencadear da Prática Letiva foi a ideia de que “(...) *desconhecer as potencialidades da utilização das actividades desportivas de todos os grupos taxonómicos é ignorância, conhecê-las e não as saber utilizar é incompetência, conhecer, saber utilizar e não o fazer é desonestidade.*”

(Lopes, 2014, p.108). Pois, uma intervenção didático-pedagógica de qualidade está associada a um enquadramento sobre a Prática Letiva, com vista a identificar, perceber e refletir sobre a utilidade deste processo.

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (Freire, 1997, p.21)

5.1.1. Turma Atribuída e Horário

A Prática Letiva envolve a lecionação de uma turma, como define o plano de estudos do MEEFEBS, que neste caso específico correspondeu à lecionação de uma turma de secundário, 10º de escolaridade. Posto isto, a processo de gestão ensino-aprendizagem ficou à nossa responsabilidade, com a supervisão do orientador cooperante, bem como do orientador científico.

O horário atribuído para a turma 10º1 (Tabela 2), do curso de Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, verifica-se que é um horário diversificado de disciplinas, pois possui oito diferentes (EF, Português, Inglês, Matemática, Físico-Química, Biologia e Geologia, Filosofia e Cidadania e Desenvolvimento).

Em termos de carga horária, inclui aulas das 8h00 às 15h45, na segunda-feira, das 8h30 às 13h00, na terça-feira e sexta-feira, das 8h00 às 16h30, na quarta-feira e quinta-feira.

Tabela 2: Horário do 10º1 (Ensino Presencial)

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8:00-8:45	FQA – BG	FQA	MATA	ING	PT
8:45-9:30	FQA – BG	FQA	MATA	ING	PT
9:45-10:30	FQA – BG	EDF	PT	FIL	MATA
10:30-11:15	FQA – BG	EDF	PT	FIL	MAT
11:30-12:15	FQA – BG	FIL	ING	BG	BG
12:12-13:00	FQA – BG	FIL	ING	BG	BG
13:15-14:00	Almoço		Almoço	Almoço	
14:00-14:45	MATA				
15:00-15:45	MATA		FQA	EDF	
15:45-16:30			FQA	EDF	

Com o surgimento da pandemia mundial, com origem na COVID-19, surge um novo horário para o ensino à distância através da plataforma *Google Classroom*, que pode ser consultado de seguida:

Tabela 3: Horário do 10º1 (Ensino à Distância)

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9:45-10:15		EDF			MATA
10:30-11:00			PT		
11:15-12:15	FQA	FIL	ING	BG	
12:30-13:00					

Contudo, com o ensino à distância, as aulas não presenciais foram distribuídas em dias intervalados, isto é, a turma tinha aulas práticas na terça-feira, quinta-feira e sábado.

Neste sentido, a distribuição das aulas ao longo da semana foi realizada de forma consciente e refletida, para que os dias com aulas de EF não fossem dias consecutivos, com vista a potenciar o desenvolvimento da Aptidão Física e do efeito da EF sobre a saúde dos estudantes em questão, permitindo a recuperação muscular (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Desta forma,

Na actual revisão curricular do Ensino Secundário foi ampliada a carga horária de Educação Física para três horas, o que cria a possibilidade de aumentar o número de sessões de prática, sendo o cenário ideal para a sua distribuição 45'+45'+45'+45', admitindo-se, caso não seja viável, a hipótese alternativa de 3 sessões semanais (2x45min + 1x90min). (idem, p. 22).

A EF, em termos organizativos, teve a vantagem de ocupar o último tempo na quinta-feira, pois permitiu aumentar o tempo útil de aula, já que não é necessário retirar tempo de aula para os alunos realizarem a transição da instalação desportiva para a sala de aula. Contudo, na terça-feira este tempo de transição para a aula seguinte, teve de ser reconsiderado.

Quanto ao horário de ensino à distância por videoconferência, tornou-se um verdadeiro desafio no que toca à pontualidade dos alunos, por ser o primeiro tempo letivo, existindo uma tolerância de cinco minutos. No entanto, as aulas administradas à distância teriam de ser confirmadas pelos alunos (através da frequência cardíaca ou de vídeos) antes da proposta da próxima atividade prática.

5.1.2. Planeamento Anual

A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangências distantes, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos vinte e seis anos, da dificuldade de promover uma macro reforma curricular no tempo atual.

Assim, o início do ano letivo ficou marcado pelas mudanças no sistema educativo para que se adaptasse ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e ao Programa de AE.

Um planeamento anual eficaz é aquele que é elaborado tendo em conta um conjunto de aspetos, tais como: as dificuldades e as potencialidades identificadas no processo de avaliação inicial (AI), as metas de final de ciclo a atingir pelo programa (AE), a disponibilidade dos recursos materiais e espaciais, a tomada de decisão e capacidade de adaptação do agente educativo.

Importa salientar que o planeamento se associa à palavra planear que significa “1. Fazer o plano de. = PROJETAR; 2. Definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções. = PROGRAMAR; 3. Ter algo como intenção. = PROJETAR, TENCIONAR.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2018).

Bossle (2002, p.31) afirma que o planeamento anual é “(...) uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe.”, sendo necessário questionar a intencionalidade do planeamento através das seguintes questões: Como?; Com quê?; O quê?; Para quê? e Para quem?. Para além disto, reforça que antes de qualquer atividade ou atitude desenvolvida por nós, futuros professores, devem ser respondidas às questões anteriores, de forma a comprovar a sua intencionalidade e funcionalidade.

Nesta linha de pensamento, o planeamento anual deve atender às necessidades dos alunos, sendo um processo organizativo e sistematizado com um conjunto de ações decorrentes da Prática Letiva, visando a aquisição do desenvolvimento de aprendizagens consoante as materiais de ensino e o programa das AE.

O planeamento deverá ser visto como um instrumento de sistematização dos conteúdos a lecionar para aquisição de um conjunto de competências pelos alunos, segundo o produto da AI (Graça, 2001).

As AE são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Para qualquer agente educativo, uma das ferramentas pedagógicas mais determinantes para um processo de ensino-aprendizagem eficaz é a planificação docente, que consiste em preparar antecipadamente as estratégias e metodologias do professor. Alvarenga (2011) reforça que a planificação não deve ser demasiado exigente, apenas deve servir de previsão daquilo que se pretende realizar, tendo um carácter global e realista no que concerne ao contexto e às particularidades dos alunos.

Zabalza (2000) é da opinião que a planificação é um fenómeno resultante dos nossos desejos, convicções e metas pelas quais vamos lutar, todavia o seu carácter flexível permite que seja passível de mutações.

Em contrapartida, Bento (2003, p.59) relata que um “(...) *plano anual é o primeiro passo a ser dado, do ponto de vista do planeamento, preparação e organização do ensino, acrescentando que este documento oferece uma perspectiva global, no que compete ao programa de ensino local e às pessoas envolvidas.*”.

Nesta perspetiva e de forma mais sucinta, a elaboração de um planeamento anual corresponde a uma necessidade objetiva tendo por base o programa de ensino (AE) por meio de reflexões estratégicas, que balizam a ação no decorrer do ano letivo, com uma coerência lógica entre a progressão do plano anual, das UD e do PdA.

Importa salientar que, para procedermos a um bom planeamento anual, se torna crucial considerar um conjunto de aspetos fundamentais que poderão determinar a eficácia e eficiência do mesmo, tais como:(i) a análise e reflexão das tomadas de decisões por parte do grupo disciplinar de EF, bem como a planificação de matérias de ensino refinada para cada ciclo de ensino por este órgão; (ii) a identificação, análise e enquadramento das matérias de ensino estipuladas pelo programa de AE e, por fim, mas não menos importante e (iii) a AI realizada para cada modalidade desportiva como forma de verificar as necessidades e potencialidades dos alunos no que se refere às competências motoras, às competências cognitivas e às competências sociais.

Assim, pode-se constatar que este processo foi determinante e crucial para um enquadramento adequado no que diz respeito à tomada de decisão a médio-longo prazo do grupo disciplinar de EF com as diretrizes do programa de AE no que se refere à definição de matérias de ensino, pois a escola pretende estabelecer um conjunto de matérias para cada ano de ensino com vista a direcionar um processo de tomada de

decisão e de intervenção pedagógica coerente com os alunos, bem como o seu progresso na abordagem das modalidades desportivas.

Perante isto, verificámos que as matérias de ensino seleccionada pelo grupo disciplinar de EF para o 10º ano integravam o Andebol, Basquetebol, Atletismo, Ginástica, Badminton, Dança Tradicional, Aptidão Física e Primeiros Socorros, podendo abordar outras matérias de ensino desde que estas mencionadas anteriormente fossem abordadas em maior espaço temporal.

Esta opção corrobora com o Programa de AE tendo em conta o 10º ano de escolaridade mencionando que o docente deverá abordar duas matérias dos Desportos Coletivos, uma matéria de Ginástica, uma matéria de Atividades Rítmicas Expressivas, duas matérias de Desportos Individuais, Aptidão Física e uma Área do Conhecimento - Primeiros Socorros- (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Contudo, com o surgimento do ensino à distância, como alternativa ao ensino presencial devido à pandemia mundial, levou a reajustamentos nas matérias de ensino a abordar por causa do condicionalismo deste tipo de ensino. Assim, no terceiro período, em vez de abordar basquetebol, abordou-se atividades de Aptidão Física, nomeadamente Condição Física e a Atividades de Ginásio.

A seleção das matérias de ensino pelo grupo disciplinar de EF e pelo Programa de AE provocaram alguns constrangimentos associados ao nosso planeamento anual, visto que recebemos essas diretrizes, embora não tivéssemos exclusivamente limitados às mesmas. Isto é, havia a possibilidade de coordenarmos um conjunto de matérias de ensino, caso desenvolvessem a multilateralidade e harmonia dos alunos, tendo por base a promoção do cultivo do gosto pela AF.

Posto isto, acreditamos que a definição das matérias de ensino pode ser entendida como uma forma do docente direcionar e orientar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não poderá ser descorada a importância de uma abordagem intencional e objetiva para um planeamento eficaz, ajustando, sempre que possível, às carências e necessidades dos discentes, dado que as aquisições de comportamentos solicitados pelas matérias de ensino obrigatórias poderão ser fulcrais para atingir as metas finais do ciclo.

Neste contexto, é necessário considerar a rotatividade anual dos espaços desportivos para que os alunos possam abordar as matérias nucleares, sendo que essa rotação é previamente definida e estabelecida por todos os ciclos de ensino, de modo que todos os alunos usufruam de todos os espaços, coincidindo essas trocas com o início dos três períodos letivos.

Desde o início do EP pretendíamos que os nossos estudantes desenvolvessem e aperfeiçoassem as suas competências, nomeadamente, tático-técnicas nas diversas matérias de ensino a abordar. Mas, também, desenvolver o gosto pela AF, com vista a promover estilos de vida saudáveis e ativos, uma vez que o ensino secundário representa a etapa final de ciclo de estudos, no qual, os alunos poderão deixar de ter uma ligação com EF no contexto escolar.

Perante isto, um dos grandes objetivos passa por potencializar o gosto pela EF, despoletando os benefícios da AF no que diz respeito à qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

É possível verificar que as decisões e a flexibilidade evidenciadas pelo grupo disciplinar de EF, por outro lado, demonstram o enquadramento com uma diretriz do Programa de AE, nomeadamente, a polivalência dos espaços desportivos e respetivo sistema de rotação, para que seja possível abordar qualquer matéria desportiva.

Porém, o professor também deverá ser capaz de adaptar os conteúdos das matérias a lecionar à instalação desportiva, evitando a desculpa de falta de material desportivo ou de espaços para abordagem de uma determinada matéria de ensino.

Relativamente ao sistema de rotação implementado pelo grupo disciplinar de EF, numa análise a médio-longo prazo apenas ocorre no início de cada período letivo podendo colocar em causa a distribuição equitativa e cuidada dos alunos pelas instalações e métodos de abordagem das matérias de ensino (nomeadamente, por blocos).

Perante isto, e valorizando as decisões pelo grupo disciplinar de EF, o modo de realizar o sistema de rotação das instalações poderá ser repensado e aperfeiçoado, mais precisamente poderá haver uma rotação das instalações no início e no meio de cada período, com o propósito de serem otimizados e favorecidos todos os recursos espaciais pelas turmas, favorecendo a oportunidade do docente adaptar um método de ensino por etapas de aprendizagem e permitindo que os alunos tenham o tempo necessário para consolidar as aprendizagens.

Para além do anteriormente mencionado, importa realçar que é fundamental no nosso planeamento anual o processo de AI, com o intuito de averiguarmos e analisarmos o nível e as carências dos alunos nas matérias de ensino a lecionar.

No entanto, não se perspetivou a concretização de um processo de AI exaustivo e minucioso, mas sim claro e objetivo, que permitisse um conjunto de informações essenciais sobre as competências dos alunos acerca de uma determinada matéria de

ensino, com vista a adequarmos o processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos recursos temporais.

Assim, a AI representa a recolha de informação que servirá de base de atuação ao planeamento do professor e, importa referir a importância de ter ocorrido, no início de cada período letivo, tendo em consideração a matéria de ensino a abordar nesse mesmo período, na perspetiva de definirmos aptidões e necessidades dos alunos nas várias matérias de ensino.

Desta forma, poderíamos planear, ajustar e resolver, de um modo mais coerente, possibilitando um melhor progresso e aprendizagem de competências nos próprios alunos.

Após a realização da AI, tendo por base as matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF e pelo Programa de AE, bem como os objetivos de final de ciclo, comprovámos que os nossos alunos não se identificavam muito com a disciplina de EF, podendo estar relacionado com alguns constrangimentos nomeadamente: (i) baixo nível de Aptidão Física pela globalidade da turma; (ii) enquadramento da turma em níveis baixos (elementar), demonstrado carências ao nível das capacidades condicionais e coordenativas relacionadas com o domínio do corpo, do espaço e do objeto jogável e (iii) incongruência de alguns alunos no que diz respeito às questões socio-afetivas, autonomia, tomada de decisão, aceitação do outro, espírito reflexivo, empenho, cooperação e exploração dos limites, afetando as capacidades físico-motoras.

O facto de, no presente ano letivo, o Ministério da Educação ter optado pelo ensino à distância devido à pandemia, causou alguns constrangimentos à disciplina de EF, principalmente quando os alunos ficam a saber que o terceiro período poderia vir a contar pouco para o rendimento escolar, sobressaindo a nota dada no segundo período.

Assim, com vista a dar resposta às necessidades dos alunos, mas também aos constrangimentos acarretados pela pandemia -COVID-19- optámos por lecionar as matérias obrigatórias selecionadas pelo grupo disciplinar de EF e pelo Programa de AE para o 10º ano, já que estas se revestiam de latentes ferramentas para resolver parte dos problemas expostos pela nossa turma.

Todavia, por outro, considerámos que se tornaria fundamental desenvolver o gosto e a afinidade para com a EF nos alunos, tendo-se para esse efeito, adaptado o planeamento anual de turma sempre que necessário, através da utilização de diversas matérias de ensino das quais foram exemplo: o *Frisbee Ultimate*, as Atividades Rítmicas e

Expressivas, os Desportos de Combate, Futsal, Futebol, Atividades de Ginásio, Condição Física, *Rugby*, entre outras.

Nesta perspetiva, ao abordarmos tais modalidades, pretendia-se que estas motivassem os alunos para as aulas de EF, bem como contribuíssem para o desenvolvimento multilateral, dando resposta às necessidades e às carências, com vista a transformar a base de suporte do ensino, uma vez que cabe ao agente educativo quebrar um ensino centrado nas matérias e em si próprio para um ensino centrado no aluno/educando (Lopes, Prudente & Vicente, 2014).

Outra situação a ter em consideração com o aparecimento da pandemia mundial foi o reajustamento do planeamento anual para que fosse possível aos discentes a continuidade da prática de AF, sem ser num contexto escolar.

Assim, o grupo disciplinar de EF optou por trabalhar em equipa, criando vídeos para transmitir às várias turmas pertencentes à EBSAAS, com vista a rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem e potencializar as capacidades de cada docente. Porém, a criação de vídeos baseou-se muito num trabalho *tabata*, sendo que em situações futuras seria importante também desenvolver outras atividades como Dança, Atividades de Ginásio, entre outras, tendo sempre em consideração os constrangimentos de realizar AF em casa.

Com o término da fase do EP, surge, então, um momento de reflexão e de análise do processo do planeamento anual concretizado, demonstrando-se como sendo um processo complexo, que por sua vez, provocou incertezas e dúvidas que podiam ter sido rentabilizados, mas que por causa da falta de experiência e do próprio processo de tomada de decisão não foram tão eficazes e coerentes o quanto desejávamos.

Apesar disto, o planeamento anual tornou-se uma ferramenta importante no direcionamento da ação do docente e do processo de aprendizagem do aluno, com as suas devidas adaptações que possibilitaram transformações significativas nos discentes.

Neste sentido, e avivando o significado do conceito de planeamento, realçamos que é uma ação imprescindível à atividade docente, dado que apresenta, de acordo com Bento (2003, p.59), uma antecipação mental do processo ensino-aprendizagem, já que centraliza em si (ainda que de “grosso modo”) as tomadas de decisão intrínsecas às intencionalidades didáticas que se pretende seguir, acabando “(...) *por situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (...)*”.

5.1.3. Apresentação das Metas de Aprendizagem, das Finalidades Educativas e dos Critérios de Avaliação para o Sucesso na Educação Física

Os avanços do conhecimento científico e tecnológico ao repercutirem-se de forma imparável e, por vezes, imprevisível na sociedade, influenciam-na profundamente e, inevitavelmente, influenciam também o estabelecimento de ensino. Sobre os desafios criados aos governos, aos políticos da educação e, de um modo geral, a todos os educadores e professores, muito se tem refletido e muitas orientações têm sido confrontadas (Martins, 2002).

Assim, a escola, enquanto veículo promotor de aprendizagens, deverá procurar reconfigurar-se às exigências do contexto atual. E, para tal, a resposta a esse desafio poderá ser tanto maior, mais sustentada e rentável, se compreendermos que a definição de objetivos de aprendizagem é essencial para um bom processo de ensino-aprendizagem (Metzler, 2017).

Nesta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de agosto de 2005, correspondente à Lei de Bases do Sistema Educativo, vem reforçar que o governo tem assumido um interesse particular ao nível da educação, considerando que o sistema educativo deve considerar as carências do contexto e da realidade social para o desenvolvimento harmonioso e, concomitantemente, incentivar a formação dos indivíduos para a cidadania, tornando-os “(...) *livres, autónomos, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.*”. Particularizando, o objetivo da educação passa pelo desenvolvimento de competências sociais, tais como o respeito para com o outro, o espírito crítico e criativo, permitindo a transformação da sociedade (ibidem).

Contudo, cabe a cada estabelecimento de educação que os agentes educativos na prática educativa, através do contacto com os alunos, coloquem em prática os valores e os princípios referidos anteriormente.

Posto isto e circunscrevendo-nos à disciplina de EF, é crucial a formação de quadros com objetivos, centrados nas avaliações formativas e na própria experiência do docente com vista a adequar/ajustar as metas e finalidades descritas pelo Programa de AE à realidade contextual vivida em cada escola.

A disciplina de EF possibilita que os alunos se desenvolvam multilateralmente. Assim, a conceção de EF vem sistematizar um conjunto de benefícios, tornando-se uma

disciplina eclética e pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso, concentrando-se “(...) na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...) proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.3).

Nesta linha de pensamento e reforçando o papel da EF, a aplicação de metodologias e instrumentos diferenciados e individualizados poderá ser uma forma de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma eclética, holística e integral, respondendo às necessidades de uma sociedade cada vez mais independente devido à tecnologia.

Como sabemos, a EF avalia três domínios no que diz respeito às matérias de ensino (domínio motor, cognitivo e socio-afetivo), valorizando cada domínio de forma equitativa e global.

No que diz respeito à definição dos objetivos a curto e a médio prazo sobre os conteúdos e práticas de ensino que selecionamos ao longo das aulas, devem ser analisadas e, à posteriori, refletir sobre as mesmas. Isto é, o gosto pela AF deverá ser considerado a longo prazo como forma de desenvolver a Aptidão Física, uma vez que possibilita o trabalho contínuo, exigindo comportamentos e atitudes por parte dos alunos, principalmente quando está em causa uma turma pertencente ao ensino secundário.

Neste sentido, compreende-se que o desenvolvimento de hábitos a longo prazo, contribuem para a aquisição de padrões comportamentais, atitudes e valores, que se tornam úteis no campo da observação, análise e compreensão dos fenómenos e, conseqüentemente poderão tornar-se seres autónomos, sobrevalorizando os seus potenciais.

Posto isto, é necessário repensar na importância do processo pedagógico provocar os devidos efeitos nos alunos e para tal o docente deverá agir com intencionalidade para o desenvolvimento, aquisição e consolidação do conhecimento por parte dos alunos.

Importa reforçar que a definição das metas, das finalidades e dos objetivos, das normas e dos processos metodológicos programados pelo Programa de AE auxiliam o agente educativo a definir o sucesso dos alunos no processo avaliativo. Não descorando da importância desses objetivos, é crucial o docente delimitar os objetivos específicos tendo em consideração os alunos, o contexto escolar e o meio envolvente.

Perante isto, existem normas de referência visto que o sucesso dos alunos não depende do domínio de todas as matérias de ensino, pois “(...) *dois alunos podem alcançar o critério de sucesso demonstrando domínio em matérias diferentes e eventualmente em categorias diferentes desde que cumpridas as regras constantes nas Normas de Referência.*” (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011, p.3).

Contudo, o professor tem ao seu dispor um guia de referência (Programa de AE), mas poderá ter a flexibilidade e responsabilidade de selecionar objetivos particulares consoante a realidade contextual da turma, permitindo processos formativos diferenciados e situações de aprendizagem particulares para a aquisição dos objetivos definidos (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Independentemente das matérias de ensino selecionadas, as metas de aprendizagem dos alunos devem estar centradas na motivação dos mesmos para a qualidade de participação destes nas atividades educativas, enquadrando-se em quatro princípios: (i) desenvolver a Aptidão Física, para a melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar; (ii) compreender e aplicar os princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de AF, para a animação cultural e a educação, valorizando a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em particular a qualidade do ambiente; (iii) reforçar o gosto pela prática regular das AF 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; e (iv) assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas AF da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garantam o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso.

No que concerne à avaliação em EF, e tendo por base as orientações descritas nos programas, constata-se que é realizada com suporte nos objetivos para cada ciclo, ano de escolaridade, matérias de ensino selecionadas e pelo grupo disciplinar de EF. Todavia, este processo avaliativo deverá ter um caráter regulador, sendo considerado um instrumento pedagógico de formação contínua para os alunos, com vista a analisar o sucesso em cada domínio.

Nesta linha de pensamento, a avaliação da disciplina de EF na EBSAAS é baseada nos critérios definidos pelo grupo disciplinar de EF e pelos princípios definidos no Programa de AE.

Porém, a nossa visão sobre o sucesso da disciplina ou mesmo sobre a sua avaliação vai além do domínio das matérias de ensino, ou seja, é crucial desenvolver e promover a capacidade de adaptação nos alunos com vista a despoletar a tomada de decisão, a autonomia, o espírito crítico e a criatividade com base na problematização de situações de aprendizagem.

Assim, pretende-se que as instituições escolares, bem como os docentes continuem a ser considerados sítios “(...) *de desenvolvimento por excelência de passagem do conhecimento técnico-científico hoje existente, mas sim um local onde se aprenda a dominar metodologias e instrumentos que permitam construir o futuro e nele ter sucesso.*” (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013, p.64), tal como defende Libâneo (2017).

Com isto pretende-se que os alunos, como seres tecnológicos, tenham “(...) *uma atitude de pesquisa, de procura de novos caminhos e alternativas (...).*” (idem, p.63), contribuindo para o ensino seja centrado nos alunos, tornando o professor uma pessoa-recurso no processo de ensino-aprendizagem. E, assim, haja uma rotura no processo de ensino para que os docentes não sejam encarados como “(...) *meros transmissores de conhecimentos ou animadores de crianças e jovens, mas sim profissionais que se assumam como catalisadores de processos de amadurecimento.*” (idem, p.64).

Importa salientar que introduzir e implementar um novo paradigma/metodologia de ensino não é tarefa fácil, como foi possível verificar na abordagem do Modelo de Educação Desportiva (MED) na ginástica, como os alunos não estão habituados a serem autónomos e livres no seu processo de aprendizagem.

5.1.4. Matérias de Ensino Lecionadas

Para o 10º ano de escolaridade, as diretrizes do grupo disciplinar de EF abarcam a leção de duas modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC-Andebol e Basquetebol), dois Desporto Individual (DI- Atletismo), um Desporto de Confrontação (Badminton) e uma Atividade Rítmica Expressiva (Dança Tradicional) para as AF.

Nesta perspetiva, as matérias selecionadas pelo grupo, tendo por base a distribuição dos espaços foram coerentes com o Programa de AE e, simultaneamente, potencializadoras com vista a dar resposta às necessidades e às carências dos alunos. Contudo, apesar de haver espaços definidos, bem como o sistema de rotação, importa referir que tentámos sempre rentabilizar esses espaços com o intuito de proporcionar

novas vivências pedagógicas aos alunos e motivá-los para a realização da prática desportiva a longo prazo.

É importante referir que o surgimento do COVID-19 impediu o ajuntamento de pessoas e conseqüente lecionação das aulas em espaço escolar. O Estado optou por realizar um ensino à distância por meio das tecnologias, levando à adaptação das matérias obrigatórias, sendo que apenas este tipo de ensino ocorreu no terceiro período. Só não lecionámos a modalidade de andebol, tendo sido substituída por Atividades de Aptidão Física (Atividades de Ginásio e Condição Física).

Assim, no início do ano letivo, optámos por analisar os gostos e vivências desportivas dos alunos por intermédio de um questionário de caracterização da turma pertencente ao projeto EFERAM-CIT, verificando que existem poucas vivências desportivas em determinadas matérias de ensino e gosto bastante vinculados noutras modalidades desportivas. Conjugando estes fatores, decidimos abordar e lecionar outras matérias de ensino, das quais destacamos: Desportos Coletivos (*Frisbee Ultimate*, Futebol, Futsal) e Desportos de Combate (Jogos de Reação e Defesa).

No decorrer do ano letivo, houve inúmeras mudanças e alterações no planeamento anual para que fosse possível adaptá-lo aos processos de diagnóstico, prescrição e controlo, com vista a resolver problemas associados à complexidade, em que a única resolução passava por realizar situações de aprendizagem adequando o nível de complexidade de forma progressiva.

De seguida, surgem alguns exemplos de abordagem e periodização das matérias de ensino.

No primeiro período letivo, as modalidades de Badminton e de Atletismo foram lecionadas, sendo cruciais para despoletar uma dinâmica de grupo na turma por meio da situação de aprendizagem em grupos reduzidos, tendo em consideração que esta turma tinha transitado para o secundário e muitos alunos não se conheciam, como vinham de turmas distintas, apresentavam vários grupos.

Este objetivo se prolongou até o segundo período na modalidade de Ginástica (através de uma metodologia de ensino associada ao MED) e de Futebol e de Basquetebol (por meio de uma metodologia de ensino associada ao Modelos de Instrução Direta - MID). Através de atividades de dinâmica de grupo pretendíamos que os alunos se desenvolvessem na capacidade de interajuda e aceitação do outro para que futuramente contribuíssem para uma sociedade humilde e com respeito por meio do relacionamento positivo e colaborativo.

Também pretendíamos a melhoria da Aptidão Física geral (dado que por meio do FITescola verificámos que a turma demonstrava baixo nível de Aptidão Física), uma vez que um bom nível (zona saudável) de Aptidão Física, possibilita e favorece um processo de ensino-aprendizagem favorável, independentemente da matéria de ensino, tal como defende Ferrari (2014).

Nesta perspetiva, no decorrer do primeiro período e nas aulas de Badminton e Atletismo foram implementadas atividades para desenvolver a Aptidão Física com exercícios que envolviam o peso do corpo, sendo que estas situações de aprendizagem progrediram para os restantes períodos letivos, no sentido de desenvolver as capacidades condicionais dos alunos.

Importa referir que muitas das situações de Aptidão Física foram desenvolvidas através de um trabalho HIIT, que consiste na realização de ciclos de exercícios práticos com intensidades elevadas alternadas por intervalos de repouso, levando a uma interrupção relativamente ao treino contínuo (Prata, 2015; Gibala & McGee, 2008).

Assim, o trabalho HIIT possibilita desenvolver, nomeadamente uma das capacidades condicionais designada de resistência aeróbia através das características dos estímulos provocados, bem como do período de descanso (Guirand *et al.*, 2012).

É importante mencionar que este trabalho pode ser adaptado a qualquer tipo de indivíduo, independentemente do nível de Aptidão Física, embora em certas ocasiões exista a necessidade de adaptar o exercício, principalmente aos discentes com obesidade e portadores de problemas articulares.

Este método de treino, para além das vantagens referidas, contribui para a melhoria da pressão arterial, melhoria da saúde cardiovascular, diminuição do peso corporal, sensibilidade à insulina e à tolerância à glicose, entre outras (Kravitz, 2014; Oslon, 2014).

Contudo, este método de treino foi feito tendo em consideração o protocolo *tabata* que se baseia num trabalho intervalado de alta intensidade com um tempo de trabalho de vinte segundos e um tempo de recuperação de dez segundo, integrando assim o método de treino HIIT (Kravitz, 2014).

Urge salientar que esta estratégia foi utilizada para a melhoria, principalmente, da componente associada à resistência aeróbia, visto que a turma em questão detinha grandes carências nesta componente, assim foi sempre implementada com a exercitação e alteração dos grupos musculares.

Durante as aulas em que implementámos este método de treino, considerámos que em determinados espaços temporais da aula toda a turma teria de parar o que estava a realizar e executar um conjunto de exercícios de Aptidão Física. Contudo, numa fase inicial o volume de treino era reduzido, sendo que com o decorrer do ano letivo fomos valorizando o volume de treino para que os alunos pudessem ter mais benefícios com a realização do treino *tabata* (cada exercício com vinte segundos e com um tempo de recuperação dez segundos entre exercícios).

Também se utilizou a música como forma de cativar e motivar os alunos para a realização dos exercícios, tendo sido uma estratégia eficaz para o empenho dos discentes.

Por meio deste treino, os alunos também puderam identificar, perceber e compreender algumas melhorias e consequências desta prática, desencadeando assim um processo complacente sobre a funcionalidade e transferibilidade deste tipo de treino para o seu percurso de vida ativa, identificando a possibilidade de exercícios apenas com o peso do corpo.

Considerando as desvantagens da utilização de um padrão de ensino massivo, optámos por utilizá-las, durante a intervenção pedagógica, como forma de experienciar outras metodologias de ensino, tentando romper com o ensino tradicional, utilizando metodologias de ensino específico que exigiam algum recurso temporal e espacial para a sua aplicação, tal como foi o caso da Ginástica (segundo período), que se utilizou o MED, Futebol (segundo período) e Basquetebol (segundo período), que se recorreu ao MID, sendo que estas últimas duas modalidades iriam continuar a ser lecionadas no terceiro período, com vista a diminuir este ensino massivo e como refere Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p.48) o ideal seria

Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade.

Por outro lado, as modalidades de Badminton e Atletismo foram realizadas, no primeiro período, tendo em conta a pouca experiência profissional, o desconhecimento da turma e os grupos formados pelos alunos, utilizando-se assim um ensino a partir de situações de dinâmica de grupo, aproximando os exercícios à realidade de jogo.

Este exemplo, apesar de ser evidente de um ensino massivo, uma vez que os conteúdos destas modalidades foram realizados apenas num período letivo, possibilitou uma maior interação entre toda a turma, reduzindo a formação de grupo e a discriminação

de certos alunos. Esta estratégia foi utilizada como meio de formar os alunos consoante as áreas de competência do perfil dos alunos que realça a importância do relacionamento interpessoal.

Em contrapartida, no terceiro período, as modalidades a serem lecionadas seriam Andebol, Basquetebol, Futebol e Dança, mas com o aparecimento da COVID-19, que colocava em causa a segurança de todos pelo seu contágio rápido através do envolvimento social, houve a necessidade de alterar algumas matérias de ensino para que fossem possíveis de realizar por meio de um ensino à distância, tendo em conta os seus constrangimentos, uma vez que o docente não sabe as dificuldades dos alunos fora do contexto escolar.

Neste sentido, optámos por lecionar atividades de Aptidão Física, nomeadamente Atividades de Ginásio e Condição Física e, por fim, Atividades Rítmicas Expressivas. As seleções destas matérias de ensino foram estratégicas, uma vez que não impediam que alunos não as realizassem, pois não necessitava de nenhum material específico, além do exigido pelo ensino à distância (computador ou telemóvel).

Com as Atividades Rítmicas Expressivas pretendíamos quebrar os tabus relativamente à aceitação dos alunos para a realização dessas mesmas atividades, bem como os docentes, pois poderão existir estratégias que motivem os alunos à realização das aulas de dança, tal como defende Vale (2019, p.9):

Em sociedade é comum a geração de inúmeros preconceitos com relação ao Homem que atua no mundo da dança, por esse motivo os professores que ministram aulas na escola utilizam diferentes estratégias de convencimento com o intuito de incentivarem e despertarem o interesse da prática da dança (...). No âmbito escolar ainda é complicado falar sobre o preconceito e a discriminação, pelo facto da escola se fechar para o assunto.

Por outro lado, as Atividades de Ginásio foram lecionadas pelo facto de demonstrarem grande interesse, já que o fenómeno ginásio gera grande popularidade entre os adolescentes. E, as Atividades de Condição Física tinham em vista a melhoria dos alunos, tal como referimos anteriormente, através, maioritariamente, pelo método de treino HIIT.

Com o surgimento da pandemia e, conseqüentemente, em virtude de uma das principais medidas preventivas se situar ao nível do distanciamento físico e social, o terceiro período sofreu imensas mudanças, bem como a EF, apesar de todo o empenho dos docentes devido ao seu potencial educativo.

Neste sentido, perdeu-se um pouco o espírito lúdico e motivante da EF, bem como os comportamentos solicitados de ajuda, diálogo com o outro, capacidade de adaptação a contextos diversificados entre outros. Este ensino à distância veio

(...) colocar os alunos, em aulas síncronas ou assíncronas através de vídeos, a realizar uns exercícios, cujo princípios ativos e comportamento solicitados são predominantemente os das atividades desportivas individuais (mesmo que aparentemente sejam gestos técnicos de outro tipo de atividades), onde cada aluno centra a atenção no movimento que pretende realizar, não só é redutor como perigoso. (Lopes, 2020, p.2).

Assim, verifica-se que se torna um ensino perigoso porque o professor não consegue observar o que o aluno está fazendo em tempo real, contudo importava neste contexto colocá-los ativo no seu ambiente caseiro (Grilo, 2020).

No terceiro período, o conhecimento detido pela turma, possibilitou que o ensino à distância fosse mais diversificado e que os alunos tivessem uma atitude mais ativa devido ao controlo exigido pelo docente, através da criação de vídeos ou do controlo através da frequência cardíaca de reserva.

Importa salientar que a EBSAAS definiu a realização de aulas síncronas, através de videoconferência, por meio da aplicação *Classroom*, com apenas trinta minutos de duração. Assim, podemos perceber que esses trinta minutos semanais não eram suficientes para que os alunos fossem minimamente ativos.

Sabendo que os discentes iriam estar menos ativos, já que não poderiam sair de casa, planeámos três aulas assíncronas e uma aula síncrona durante a semana, com o intuito de tornar os alunos o mais ativos possível em casa. Posto isto, a definição e distribuição das matérias pelos dias foi feita tendo em conta a motivação dos alunos, bem como o ideal para mantê-los ativos.

A Direção Geral da Saúde recomenda que as crianças e adolescentes pratiquem diariamente, pelo menos sessenta minutos de AF de intensidade moderada a vigorosa. Tal deve incluir, pelo menos três vezes por semana, vinte a trinta minutos de atividades como correr, subir e descer, saltar ou outras que solicitem o sistema musculoesquelético para a melhoria da força muscular, da flexibilidade e resistência. Desta forma, a AF, a saúde e a qualidade de vida estão intimamente relacionadas entre si (Direção Geral da Saúde, 2016).

Esta estratégia foi tomada tendo em consideração que o corpo humano foi concebido para se movimentar e, como tal, necessita de AF regular com vista ao seu funcionamento ótimo e de forma a evitar doenças. Apesar de não termos dinamizado aulas práticas todos os dias devido às outras disciplinas curriculares, decidimos lecionar três vezes por semana, com um dia intervalado para recuperar.

O calendário das atividades práticas contemplava os seguintes dias da semana: terça-feira, quinta-feira e sábado.

É digno de nota que com o desconfinamento social houve a possibilidade de desenvolver uma aula prática das áreas de conhecimento, nomeadamente sobre os Primeiros Socorros, com especialistas na área, no pavilhão da EBSAAS, tendo sido uma estratégia para motivar os alunos a experienciarem as manobras de salvamento com indivíduos com conhecimento para tal.

No terceiro período, desenvolvemos as AEC, sendo que foram realizadas em ambiente caseiro devido ao condicionalismo da pandemia, o que permitia a participação de amigos e familiares dos estudantes, pois estes poderiam escolher a hora para realizar a tarefa, necessitando apenas de filmá-la.

Em contrapartida, realizámos uma atividade na aula síncrona destinada a um jogo na aplicação *Kahoot*, mas que não teve o mesmo sucesso, pois nenhum dos familiares dos alunos participaram na aula devido ao horário, provavelmente.

As duas AEC associavam-se à Dança e à Condição Física, enquanto o *Kahoot* se baseava em questões sobre a Saúde, Exercício Físico e AF. Acreditamos, como os alunos foram desafiados a colocarem os seus conhecimentos e capacidades num ambiente pouco habitual para realizar as AEC, através das novas tecnologias, acabaram por se sentir mais comprometidos consigo próprios e com os próprios familiares, promovendo o espírito de ajuda, o trabalho em equipa e a cooperação.

Perante isto, centrámo-nos na relevância do meio escolar e do meio externo como catalisadores do desenvolvimento de capacidades e aprendizagens que permitem transformar o aluno e a sociedade. Para além disto, Matos (2012), bem como Jacometo e Tabile (2017) reforçam que a educação pode erguer-se fora do meio escolar, tornando-se revelante para promover as potencialidades e que as experiências pedagógicas podem suscitar no desenvolvimento de aprendizagens.

A participação, o empenho e a motivação demonstrados pelos alunos, após a concretização das atividades num contexto extracurricular, foram bastante significativos, pois, apesar da situação atual, conseguiram comprometer-se com a disciplina de EF.

Posto isto, surgem uma série de questões relativas ao processo pedagógico, quanto às potencialidades de atividade fora da escola, que antes do terceiro período poderiam desencadear nos alunos.

O Badminton (primeiro período) foi a única modalidade de Desportos de Confrontação Direta abordada neste ano, sendo que esta matéria foi abordada, tal como mencionado, através de situações de aprendizagem que envolviam atividades de dinâmica de grupo, interação, cooperação, entre outros aspetos.

Numa fase inicial, devido as dificuldades demonstradas pelos alunos, demos predominância a exercícios que envolviam o domínio dos objetos de jogo (volante e raquete), a coordenação óculo-manual e, por fim, a capacidade de leitura da trajetória do volante. Contudo, após transferirmos esses conteúdos para situações reais de jogo, surgiram outros problemas, tais como: atitude passiva relativamente ao deslocamento, pouco controlo da raquete e volante, incapacidade de transferir o volante para o campo adversário com intencionalidade, insuficiência ao nível do domínio tático do jogo e falta de leitura do adversário.

Neste sentido, seria importante resolver estes problemas primeiramente, senão em situações jogáveis seria quase impossível suportar o volante no ar ou marcar ponto.

Assim acabou-se por melhorar as questões associadas ao domínio e controlo da raquete e do volante, levando à dinamização de situações de aprendizagem por vezes analíticas, no que concerne aos batimentos, já que Abrantes *et al.*, (2001, citado por Abreu, Félix, Carvalho & Correia, 2014, p.141), “*A atividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário(...).*”, com o intuito de todos os alunos adquirirem sucesso e, posteriormente, motivação nas situações promovidas.

Como forma de aumentar a sensibilidade e o controlo do volante e raquete, numa fase inicial, utilizámos o serviço curto e, mais tarde, o serviço longo, coordenando e implementando, progressivamente, alguns princípios táticos desta modalidade.

É de destacar que a utilização de exercícios analíticos no serviço torna-se crucial para iniciação do jogo, com as devidas adaptações das dimensões do campo (Santos, 2006).

No que se refere aos Desportos Coletivos, tal como já mencionámos, o Futebol e o Basquetebol (segundo período) foram lecionados de acordo com metodologias de ensino contextualizadas, ressaltando não só o domínio e controlo dos objetos jogáveis, como também os princípios de jogo, utilizando para tal exercícios analítico e, na posteriori, exercícios próximos da realidade de jogo, para verificar se houve transferibilidade dos conteúdos para um contexto de jogo.

O modelo de ensino utilizado (MID) exigia ao docente uma maior intervenção, não permitindo muitas vezes a reflexão e autonomia dos alunos. Neste sentido, perseguimos então uma abordagem estruturalista de ensino dos Desportos Coletivos que visa, “*(...) através da modificação das estruturas funcionais, a redução da complexidade do jogo.*” (Costa & Nascimento, 2004, p.53).

Por outro lado, importa ainda destacar que as metodologias e as estratégias de ensino utilizadas nas matérias de Basquetebol e de Futebol foram iguais, uma vez que os princípios táticos lecionados são comuns às duas matérias de ensino. Assim, podemos aferir que os exercícios selecionados, muitas vezes, coincidiram pelo facto de existirem fatores comuns entre estas duas modalidades e que se tornam transferíveis de um jogo para o outro, tal como defendem Oslin, Mitchell e Griffin (1998).

Quanto aos DI, nomeadamente o Atletismo foi lecionado através de situações lúdicas que proporcionassem uma dinâmica de grupo e, consecutivamente, o espírito de competição, como forma de motivar os alunos para as aulas, já que é uma das matérias de ensino menos interessantes para os alunos, tal como refere Rolim e Colaço (2002) que quando as propostas de aprendizagem do Atletismo são centradas num tecnicismo exacerbado, sem a realização de formas jogadas, sem conteúdo lúdico na sua abordagem, os alunos desmotivam-se deste processo.

Neste sentido, a abordagem do Atletismo baseou-se num “Atletismo Jogado”, em que de acordo com Gozzoli et al. (2006), possibilita a participação de vários elementos em simultâneo, permite realizar movimentos básicos e variados do Atletismo, sendo que o resultado da equipa resulta do contributo de todos os elementos que a constituem e não apenas dos alunos mais rápidos e mais fortes, possibilitando que os alunos se conheçam melhor e aceitem as suas diferenças e o resultado final é imprevisível, tal como defende a Taxonomia das Atividades Desportivas de Fernando Almada sobre o objetivo do DI.

Contudo, esta abordagem era realizada em circuito possibilitando que a turma experienciasse um conjunto de disciplinas técnicas do Atletismo, sempre em formato de competição. Sendo que optámos numa fase final da leção das aulas realizar um torneio de Atletismo para as diferentes disciplinas técnicas em que os alunos construíssem as estações e tinham maior autonomia na organização da aula.

O Atletismo evidenciou-se como uma matéria com enorme potencial, pois proporcionava ao aluno a realização de diferentes tipos de situações, corridas, saltos e lançamentos e conhecer os seus limites em algumas variáveis, motivando-os através das situações competitivas.

Outra matéria de ensino, integrada nos DI, diz respeito à modalidade de Ginástica em que se utilizou o MED, como forma de abordagem desta matéria de ensino tendo sido lecionada no segundo período.

Neste sentido, a aplicação de propósitos e procedimentos sem intencionalidade na forma de conceber o desporto e, consequentemente na forma de o tratar, isto é, de o

ensinar e de o moldar nas aulas de EF, poderá estar associado ao decréscimo dos índices motivacionais dos alunos para participar na Ginástica (Mesquita, 2012). Assim sendo, é tempo de experimentar e enveredar por modelos instrucionais, mais apelativos, mais contagiantes e mais exigentes em termos de envolvimento dos alunos (Rolim & Mesquita, 2012).

Neste contexto utilizámos o MED com o intuito de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a redução das barreiras de envolvimento desportivo e as oportunidades de sucesso, pelo sublinhar da aquisição de competências motoras, pessoais e sociais, fidelizando o aluno à prática desportiva e fornecendo experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar, contrariando a descontextualização do desporto e a ausência de formalidade e festividade da competição nas aulas de EF (Mesquita, 2012; Hastie, 2011; Siedentop, 2002).

A lecionação das Atividades Rítmico Expressivas ficou destinada ao último período letivo pelo facto de sentirmos algumas fragilidades e lacunas na orientação do processo pedagógico.

O facto de esta ter sido abordada ao longo do terceiro período permitiu pesquisarmos, aprofundarmos e revitalizarmos os nossos conhecimentos, com vista a realizarmos um planeamento adequado e estratégico, principalmente ao nível dos conteúdos. Sendo que estes receios surgem por parte dos alunos que desde o início do ano letivo demonstraram algumas resistências para a lecionação das Danças Tradicionais.

Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018, p.142) afirmam que a Dança e as Atividades Rítmico Expressivas são um meio de proporcionar educação “(...) *através do movimento expressivo de carácter artístico, é a valorização da forma, da expressão, do sentimento, da estética, da criatividade, da relação.*”.

Perante isto, o corpo é a componente imprescindível para o desenvolvimento das Atividades Rítmico Expressivas, permitindo a demonstração de sentimentos e sensações (Strazacappa, 2001).

Contudo, o conflito demonstrado pelos alunos relativamente à abordagem da Dança, pode ser explicado possivelmente pelo facto de haver preconceitos individuais dos alunos com o próprio corpo e a preocupação de estabelecer contacto com os colegas, em especial do sexo masculino, porém o ensino à distância possibilitou que houvesse uma redução desse sentimento, uma vez que os alunos não estavam expostos aos seus colegas (Correia, Carvalho, Pita, Castro & Rodrigues, 2018).

Como forma de diminuir este receio dos alunos, optámos por realizar as atividades de dança através de um ensino assíncrono, em que era obrigatório o envio dos vídeos apenas para o docente, como forma de confirmar a realização da tarefa proposta e o fornecimento de *feedback*. Porém, normalmente, realizávamos vídeos de possíveis danças para que os alunos compreendessem a dinâmica entre o ritmo da música e o movimento.

Para as danças de folclore foram criados vídeos com progressões (vídeo dividido em etapas), sendo que essas danças também foram introduzidas de forma gradual tendo em consideração a complexidade das mesmas.

Importa realçar que as Danças, exceto as de folclore, foram realizadas e criadas pelos alunos de forma autónoma, possibilitando assim que houvesse maior motivação por parte destes para a escolha da coreografia e da música, sempre com a nossa supervisão.

Assim, as Atividades Rítmico Expressivas enriquecem as experiências motoras dos alunos e o seu conseqüente processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, Alcântara, Liberali, Netto & Mutarelli, 2012).

No terceiro período estava previsto desenvolver a modalidade de Andebol, pertencente aos Desportos Coletivos, mas o surgimento da pandemia COVID-19, que levou ao confinamento obrigatório dos cidadãos, não permitiu a abordagem desta matéria de ensino.

Em virtude das limitações impostas às aulas presenciais devido à situação da COVID-19 e à exigência do confinamento social, foi necessário adaptar os planos de docência de forma a abordar matérias de ensino passíveis de serem realizadas em casa. Desta forma, a modalidade de Andebol foi alterada para a abordagem de atividades de desenvolvimento da Aptidão Física, isto é, Atividades de Ginásio e Atividades de Condição Física.

No que diz respeito às Atividades de Condição Física, foram realizadas tendo em consideração o método de treino HIIT, tal como mencionámos anteriormente. Importa mencionar que utilizámos um conjunto de aplicativos, a partir de meios tecnológicos, com o intuito de motivar os alunos para a prática desportiva, já que atualmente a grande motivação dos alunos centra-se no universo informático.

Assim, utilizou-se a aplicação *Sworkit* que permitia personalizar os treinos, escolher vários circuitos de aplicação, desenvolver a componente cardio, força, alongamentos e ioga, através de imagens ilustrativas com explicação do exercício, dando-nos o tempo de descanso. Nesta aplicação, o discente tinha a possibilidade de escolher uma música ao seu gosto para ouvir enquanto realizava os exercícios.

Por outro lado, usou-se também o *Derabee*, que apesar de não permitir a personalização do treino, apresenta um conjunto de treinos definidos com imagens ilustrativas sobre os exercícios e com tempo de descanso. Esta aplicação possibilitava também aos alunos saber os níveis de AF e, através dessa definição, ajustar o exercício ao seu nível.

Quanto às Atividades de Ginásio, tais como: *Body Combat*, Pilates, *Aerohiit*, entre outras, foram desenvolvidas no sentido de motivar os alunos a realizar AF no seu ambiente caseiro, uma vez que importava ainda mais nesta situação colocar os alunos ativos. Perante isto, as Atividades de Ginásio foram selecionadas, tal como já referimos, por serem um sucesso no campo motivacional para os alunos (Rocha, 2009).

Aquando das referidas atividades sobre a Aptidão Física, tivemos de definir um conjunto de estratégias de modo a averiguar se os alunos estavam a cumprir o solicitado, já que não existia a possibilidade do professor ter contacto visual imediato com o aluno.

Neste sentido, as estratégias baseavam-se em, primeiramente, pedir a frequência cardíaca de repouso (FCRepouso) aos alunos, para que posteriormente pudessem construir as zonas alvo de treino, com base na fórmula do *Karvonen*.

Esta fórmula tem por base o conceito de Frequência Cardíaca Máxima de Reserva (FCMR) que entra em equação com a FCRepouso—FCMR=FCMáxima-FCRepouso). Este é um conceito mais fidedigno e mais objetivo para aferir as zonas de treino do que aquelas fórmulas que calculam a percentagem de esforço só com base na FCMáxima, uma vez que entra um parâmetro individual- a FCRepouso - de cada aluno.

O outro conceito (com base na FCMáxima) só tem em conta a idade e, por isso, é menos fidedigno. Por exemplo, o aluno x e o aluno y têm quinze anos e pela fórmula da FCMáxima, os dois iriam ter a mesma FCMáxima, só que isso não corresponde à verdade, porque um aluno treina Futebol e o outro é sedentário. De facto, um coração treinado bate menos vezes do que um coração destreinado para o mesmo nível de esforço (Camarda *et al.*, 2008).

Antes do exercício eram dadas indicações sobre a zona de treino e os alunos no final do treino deveriam fornecer o valor da FC. Com base nesses dados, poderíamos concluir se os alunos estavam a realizar as tarefas no esforço desejado e, para além disso, verificar se concretizavam as atividades.

Também no decorrer do ano letivo, foram realizadas uma série de atividades de experimentação, com o intuito de motivar os alunos para a prática desportiva a longo prazo, mas também para experimentarem novas vivências desportivas, destacando-se por

exemplo o *Frisbee Ultimate*, futsal, futebol, entre outras, tal como defende Oliveira (2018).

Perante isto, verifica-se cada vez mais a procura de novas modalidades a lecionar na escola, numa tentativa de fugir às modalidades usuais, promovendo uma maior motivação dos alunos para a prática de AF (Abreu, Féliz, Correia & Carvalho, 2014).

Para o desenvolvimento coerente da EF é necessário o desenvolvimento de uma cultura de entrega e motivação para a prática por parte dos alunos. Posto isto, caso o professor seja catalisador de motivação, por intermédio de estratégias associadas às características da turma, irá proporcionar um melhor clima de aula e a aceitação para as atividades propostas pelo docente (Abreu, Miguel, Oliveira, Gaspar & Gouveia, 2014).

Perante os condicionalismos referidos anteriormente, não nos podemos esquecer que o planeamento anual é um plano de intenções, sendo uma ferramenta flexível que permite o ajustamento dos conteúdos a lecionar, sempre que justificável.

Nesta linha de pensamento, a seleção de matérias em função das necessidades dos alunos pode ser condicionada por circunstâncias que não estão ao nosso alcance, promovendo adaptações no planeamento anual.

5.1.5. Conceção e Planeamento das Unidades Didáticas

As UD representam uma parte determinante e fundamental da Prática Letiva, pois permitem articular o nível de aprendizagem do aluno com determinadas estratégias de ensino a aplicar nas matérias de ensino, com vista a orientar o seu trabalho de forma coerente com as necessidades do público-alvo (Bento, 2003).

Assim, Quinas (2009, p.77), vem reforçar que as UD envolvem “(...) *estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objectivos afins* (...)” que, neste caso, passam principalmente pela melhoria do aluno em todos os domínios de aprendizagem.

De acordo com Metzler (2017), as UD possibilitam e contribuem para melhores processos organizativos que tem maiores hipóteses de fazer com que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem delineados na AI e, posteriormente, no planeamento anual.

Acreditamos que uma UD eficaz, transformadora e de qualidade é aquela que é entendida como: cada contexto é um contexto, havendo a necessidade de singularizar. Assim, numa perspetiva de replicação pela replicação poderá ser um erro.

Posto isto, importa mencionar que as concepções das UD não seguiram um modelo de referência, procurando articular diferentes perspectivas de abordagem e enquadrá-las no nosso contexto educativo e no mecanismo do processo ensino-aprendizagem.

Com efeito, a estruturação das UD baseia-se em diversos aspetos, entre os quais destacamos: a AI, a definição dos objetivos programático em conformidades com AI; a análise dos recursos, quer temporais, especiais e materiais; o cronograma de conteúdos das matérias de ensino pelos recursos disponíveis; as estratégias didático-pedagógicas; avaliação da aprendizagem do aluno e, por fim, balanço final da cada UD.

Bento (2013) afirma que é importante ter em consideração os conteúdos a abordar e a partir daí, formularmos e aproximarmos os objetivos imediatos dos objetivos mediatos. Perante isto, o parâmetro dos conteúdos assume grande relevância, já que por meio desta componente as aulas podem se tornar mais específica e com significado para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Contudo, a capacidade de adaptação do docente é um ponto crucial para a resolução de problemas associados à incoerência dos conteúdos ou às tarefas inadequadas apresentadas aos alunos, devido às competências específicas dos discentes.

Os objetivos mediatos e imediatos são instrumentos conceptuais fundamentais e indispensáveis para uma gestão micro e macro de atividades desportivas que contribuem para “(...) os efeitos formativos e educativos da EF e das situações de aprendizagem que esta proporciona (...)” (Correia, 2016, p.23). Neste sentido, os objetivos imediatos são “(...) aqueles que resultam do próprio desporto e que têm como consequência o resultado.” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p.211).

Por outro lado, os objetivos mediatos surgem “(...) das transformações que resultam da adaptação do desportista às contingências a que é sujeito na prática desportiva (...)”, sendo que neste caso, o desportista é o aluno e as contingências estão associadas ao comportamento solicitado com a prática desportiva (ibidem).

Neste contexto, o docente deverá encarar este objetivo de forma complementar, não podendo haver uma dissociação entre eles, já que irá provocar a desvalorização do processo de desenvolvimento e transformação do aluno, com vista a identificar e observar o desenvolvimento integral do aluno.

As UD, bem como os PdA foram realizados com base nos objetivos das AE, refletindo na prática a coerência e a lógica progressiva desta nomenclatura no que diz respeito à aprendizagem, nomeadamente, no desenvolvimento, na transformação e na aquisição de competências.

Segundo Quinas (2009), também é importante repensar que existem intervalos para que sejam possíveis observar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, nomeadamente entre a sexta e a décima segunda aula.

Para a realização da UD decidimos que seriam feitas por cada matéria de ensino lecionada, apesar de sabermos que existem princípios comuns em algumas matérias de ensino e que poderiam ser vistas numa só UD. Contudo, cada atividade desportiva detém um conjunto de características próprias que proporcionam comportamentos e adaptações diferentes.

Neste sentido, existem, contudo, algumas características comuns entre algumas matérias de ensino, que possibilitam ao docente abordá-las simultaneamente, como é o exemplo do Futebol e do Basquetebol que têm princípios táticos comuns. Sumariamente, os docentes podem enquadrar as matérias de ensino através de grupos que constituem características marcantes, nomeadamente o tipo de objetivo e variáveis em jogo, sendo que o ensino deverá ser baseado na resolução de problemas comuns por meio das situações de aprendizagem (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008).

As aulas também tiveram um caráter politemático e monotemático, nomeadamente na caracterização funcional das matérias de ensino a lecionar, tal como defendem os autores anteriores.

As aulas politemáticas exigem um trabalho redobrado no campo gerencial do processo ensino-aprendizagem, pois requer diferenças ao nível da preparação dos conteúdos e da orientação das situações de aprendizagem. Porém, a longo prazo, a conjugação de modalidades, que pudesse coabitar no mesmo espaço, enriquece as aulas, dando um leque mais alargado de conteúdos a trabalhar e motivando os alunos através de aulas dinâmicas (Almada *et al.*, 2008).

Para além do exposto, e sabendo que o meio deverá ser utilizado como um instrumento para provocar a transformação no aluno, não podendo ser vista a matéria de ensino como um fim em si próprio, cabe ao agente educativo ser capaz de catalisar os alunos para o processo de aprendizagem e ser responsável por esse processo com vista a adequar as intervenções às necessidades dos alunos.

Perante isto, por meio da EF pretende-se formar o tipo de homem ideal para a sociedade, sendo uma grande preocupação a construção da UD consoante o interesse e valor pedagógico das atividades desportivas sobre os alunos, tendo em consideração o seu caráter de intencionalidade.

A elaboração da UD envolve um conjunto de incertezas e levantamento de questões, pois, muitas das vezes, essa elaboração não ocorre como desejado já que depende das aprendizagens dos alunos influenciando os processos e orientações metodológicas e na tentativa de ajustar os exercícios às necessidades dos alunos, interesses e motivações, contribuindo para que o docente reflita criticamente sobre as suas tomadas de decisões.

Posto isto, e tentando colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem optámos por construir as orientações metodológicas de acordo com o quadro conceptual de atividades desportivas de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008).

Tendo por base a nossa formação até à atualidade é claro que influenciou o nosso processo formativo como futuros agentes educativos, já que algumas vezes esquecemos que os alunos são o mais importante, colocando-nos no centro do processo ensino-aprendizagem e acabando por adotar uma atitude de transmissores de conteúdos e informações, evidenciando o ensino tradicional adotado por quase todos os docentes.

Assim, é importante que saíamos da nossa zona de conforto, para que haja um desenvolvimento da educação levando a roturas nos quadros concetuais, tal como defende Lopes (2017, p.34):

É que para evoluirmos temos de alargar os limites mínimos e máximos. Para que isso aconteça, muito provavelmente, em certas alturas e momentos temos de sair da nossa zona de conforto (do quadro de referência que utilizamos, das nossas rotinas, do que fazemos ou deixamos de fazer, da forma como nos relacionamos com os outros, etc.), temos de correr riscos, expormo-nos, apresentar e discutir ideias e propostas, tomar posições, fazer novos investimentos (não apenas económico-financeiros, mas também, emocionais, educacionais, culturais, físicos, etc.).

Esta frase traduz muito o que foi o EP, espelhado de iniciativas e tentativas para proporcionar o sucesso dos alunos, bem como de reflexões críticas sobre a nossa prática, com vista a sermos melhores profissionais num futuro próximo.

5.1.6. Conceção do Plano de Aula

O PdA é uma das ferramentas mais importantes e preponderantes da gestão micro do processo ensino-aprendizagem, uma vez que traduz os objetivos específicos da aula, constituindo-se um guia na intervenção pedagógica do docente, estabelecendo uma correlação com outros instrumentos, tais como o planeamento anual e as UD, assim, pretende-se o desenvolvimento de competências por parte dos alunos (Castro, Tucunduva & Arns, 2008; Batalha, 2004; Quina, 2009).

Assim, é, portanto, um instrumento teórico-prático fundamental para a ação pedagógica do professor (Metzler, 2017).

De acordo com alguns autores, um bom PdA contém um conjunto de componentes, tais como: (i) descrição do contexto; (ii) objetivos de aprendizagem; (iii) gestão do espaço e do tempo; (iv) apresentação e estrutura das situações de aprendizagem; (v) componentes críticas das tarefas; (vi) registo de observações; (vii) estrutura organizativa dos grupos de trabalho; e (viii) os recursos materiais (Metzler, 2017; Quina, 2009).

Todavia, não existe uma estrutura do PdA que seja melhor que outra, uma vez que o sentido da construção desta reside na funcionalidade, devendo ser prático, simples e útil, tal como defende Castro *et al.* (2008).

Assim, acreditamos que o PdA surge da convergência entre o pensamento e a ação do professor, dependendo muito dos resultados de aprendizagem adquiridos pelos alunos, “(...) é o ponto de convergência do pensamento e da acção do professor. Da sua correcta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos.” (Bento, 1987, citado por Quina, 2009).

Perante isto, os PdA devem ser criados para a turma em questão e não serem replicados de outros, tornando-se o maior erro.

Existem vários modelos de organização e estruturação da aula, porém existe um mais utilizado que consiste num modelo tripartido: (i) parte inicial da aula, (ii) parte intermédia da aula e (iii) parte final da aula (Quinas 2009).

Também, outro modelo utilizado, sendo mais antigo, consiste em dividir a aula em três partes: a (i) parte preparatória associada à apresentação dos conteúdos de aula e à entrada em ação, (ii) a parte fundamental, estabelece a correlação entre o tema central da aula e a (iii) parte final da sessão, dedicado ao retorno à calma e à conclusão da aula (Piéron, 1988).

Tendo consciência destes aspetos e por base a estrutura do PdA que deve ser funcional e objetiva, as componentes que introduzimos no nosso PdA tiveram em conta um conjunto de informações que visaram a otimização da intervenção pedagógica e dos objetivos solicitados aos alunos.

Neste contexto foram consideradas as seguintes informações: (i) o número de aula; (ii) a determinação do público alvo (turma e quantidade de alunos); (iii) a identificação da instalação desportiva, do horário e da data da aula e do professor que estaria responsável pela aula; (iv) a identificação dos recursos temporais (tempo total de

aula e tempo útil de prática) e de recursos materiais; (v) a especificação dos objetivos e (vi) as matérias de ensino envolvidas no processo ensino-aprendizagem dos alunos para a aula.

Importa salientar que foram acrescentados, no corpo do PdA outros parâmetros fundamentais para a gestão e organização da aula, a saber: (i) o tempo útil de cada exercício em função da hora de início e final da aula; (ii) conteúdos desenvolvidos em cada exercício e objetivos operacionais; (iii) descrição dos exercícios e critérios de êxito; (iv) a organização e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas e (v) a representação gráfica.

No PdA também havia um espaço dedicado a possíveis tarefas a concretizar pelos alunos, que por determinadas circunstâncias não poderiam realizar a aula prática de EF, quer de forma pontual, quer por atestado médico.

Igualmente não poderíamos esquecer de incluir no PdA o sumário das aulas, bem como a observação e reflexão da aula e dos alunos, com vista a recolher informações e indicadores cruciais sobre o comportamento dos discentes e análise da funcionalidade dos exercícios para a turma em questão, para que em aulas futuras sejam corrigidos os lapsos e adequar a nossa intervenção pedagógica.

Ainda assim, o PdA é visto como uma idealização prospetiva da aula sendo possível efetuar um conjunto de adaptações, nomeadamente na flexibilização dos conteúdos, dos exercícios e nos tempos destinados às situações de aprendizagem.

Refletindo de forma mais minuciosa sobre o PdA, na fase inicial da sua construção e aplicação sentimos alguns problemas e dificuldades associados à gestão dos recursos temporais dos exercícios, podendo estar relacionado com a falta de experiência, por exemplo, no jogo de cooperação, *Serviço-Clear*, os alunos necessitavam de mais tempo para desenvolver a técnica *Clear*, além daquele estimulado, assim o plano era construído com demasiados exercícios.

Neste sentido, desejávamos cumprir na íntegra o PdA e o problema residia neste aspeto, uma vez que quando os alunos começavam a adaptar-se aos exercícios e assimilá-los, o tempo já se tinham esgotado.

Perante isto, com a experiência, capacidade de análise e interpretação, apercebemo-nos de que seria mais importante dedicar mais tempo a um exercício para que os alunos pudessem assimilá-lo do que passar para outro exercício com objetivos diferentes, questionando-nos muitas vezes “Se os exercícios estão a correr bem e os alunos estão agora a compreendê-lo porque alterar para outro exercício?”.

Importa repensar que é mais justificável a manutenção do exercício, com a implementação de *feedbacks* coerentes e contínuos que permitam a evolução e o desenvolvimento da aprendizagem do discente.

Contudo, também existiram exercícios que os objetivos não estavam a ser conseguidos pelos alunos, levando-nos a tomar decisões de ajustamento, envolvendo a capacidade de adaptação para que os exercícios sejam compreendidos pelos alunos, tendo por base os comportamentos solicitados já que o nosso principal objetivo passa pela aprendizagem do aluno.

Numa fase inicial a análise e observação dos alunos também era demasiada complexa, já que se pretendia um PdA simples e objetivo e havia demasiadas componentes de observação do aluno. Perante isto, foi reajustado para que em tempo real fosse possível observar um conjunto de componentes essenciais sobre o aluno no decorrer da aula.

Decorrente da reflexão e respondendo a várias questões com um nível grande de dúvida, com a experiência adquirida ao longo do ano letivo e com o conhecimento da turma, o PdA foi reajustado nomeadamente nas componentes incluídas no seu corpo (Apêndice 3).

Assim, evidenciamos e acreditamos na importância de uma boa elaboração do PdA permitindo que o docente seja catalisador do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta essa importância para o EP, sem dúvida que foi a etapa que mais investimos em termos temporais, já que os alunos dependiam deste parâmetro para evoluírem no processo de aprendizagem, não excluindo toda a profundidade de pesquisa sobre os conteúdos a abordar e reflexão com vista a reajustá-lo às carências dos alunos e aos níveis de proficiência motora.

Em forma de síntese, a elaboração do PdA envolve a correlação entre a UD e o planeamento.

5.1.7. Experiências Pedagógicas

O professor poderá ser muitas vezes considerado o agente principal do processo ensino-aprendizagem, pelo facto de ter a responsabilidade de planificar, estruturar, orientar e avaliar. Contudo, o ato de planejar não é suficiente, existindo a necessidade de refletir, ter capacidade adaptativa e de flexibilidade, podendo ser visto como um investigador *in loco*.

Nesta linha de pensamento, utilizámos o nosso espaço de aula como um laboratório de experiências pedagógicas, aprendidas muitas vezes no curso de mestrado e licenciatura, mas são aplicadas em contexto real.

Assim, tivemos a oportunidade de experimentar algumas metodologias de ensino diferenciado em determinadas matérias de ensino, das quais destacamos: MED na Ginástica de Solo e Aparelhos; MID no Futebol e Basquetebol e o Atletismo Jogado.

MED na Ginástica de Solo e Aparelhos

Decidimos otimizar o processo pedagógico nesta matéria de ensino, a fim de contribuir significativamente para o desenvolvimento de novas competências nos alunos e proporcionar um conjunto de experiências diferenciadas, recorrendo ao modelo de ensino MED.

Este modelo de instrução foi implementado na tentativa de desenvolver o gosto pela ginástica, o espírito de iniciativa, autonomia, montagem de estratégias, sentido crítico e reflexivo como defende Lopes (2014).

Com a aplicação do MED, e uma vez que os alunos sabem, antecipadamente, efetuar as ajudas de forma correta, o professor passará a ser um gestor da aula. Deste modo poderá intervir em qualquer uma das estações, aumentando assim o tempo de empenhamento motor dos alunos e a qualidade da sua intervenção.

Importa destacar que com este modelo os alunos estão em atividade simultânea ao contrário do modelo tradicional. Assim, contribuiu para que exista um maior número de repetições dos vários elementos gímnicos e permita que os alunos consigam superar, mais facilmente, as suas fragilidades, estando mais motivados para esta matéria nuclear.

Assim, os objetivos deste modelo são apresentados por Siedentop, Hastie e Mars (2011): (i) estabelecer a autoeficácia e o gosto para integrar uma atividade específica; (ii) melhorar os aspetos técnicos e táticos para o desenvolvimento de uma melhor prestação no jogo; (iii) aumentar o conhecimento relativamente aos fatores principais e estruturantes do jogo/modalidade; (iv) desenvolver um maior conhecimento para desempenhar funções de árbitros e de marcador de pontos e (v) estabelecer um interesse para desempenhar outras funções em relação à equipa e à organização (treinador, capitão, treinador adjunto, preparador físico, etc.).

A utilização do MED significa que a modalidade de Ginástica teve uma estruturação própria, sendo substituída pelas épocas desportivas, nas quais foi criado um

contexto desportivo associado à filiação, à competição formal, ao registo estatístico, à festividade e ao evento culminante.

Assim, cada aluno desempenhou um papel específico, contribuindo para o sucesso das aulas e da própria equipa.

Perante isto, houve a necessidade, numa fase inicial, de dividir a turma em quatro equipas. Neste âmbito, a criação dos grupos foi realizada de forma equitativa relativamente aos níveis de aprendizagem, contudo, em caso de dúvidas na distribuição dos alunos pelo grupo, teve mais peso a afinidade, bem como o comportamento do aluno com os respetivos colegas de equipa.

Cada equipa, por sua vez, tinha em sua posse um documento elaborado pelo professor: “Dossier”, com um conjunto de informações necessárias para a periodização da época, destacando: os contratos de equipa e as respetivas funções; os regulamentos da época; os exercícios que podiam aplicar em situações de treino; a calendarização da época; a pontuação ao longo da época (de cada equipa) e as fichas de registo utilizadas nas jornadas competitivas (Apêndice 4).

No decorrer das jornadas era possível retirar informações sobre a evolução dos alunos ao longo das aulas, podendo realizar uma avaliação contínua, contribuindo para a adaptação do processo pedagógico.

Importa destacar que esta turma tinha um comportamento exemplar, permitindo a concretização deste modelo de ensino sem grandes problemas de desenvolvimento, realçando a autonomia dos discentes na construção do PdA, como por exemplo.

Contudo, nem tudo decorreu como planeado, no final das jornadas, estava prevista a realização do evento culminante, mas devido às situações externas, nomeadamente o confinamento social por causa da pandemia COVID-19, não houve a possibilidade de realizá-lo.

Outra situação que criou dificuldades no planeamento das aulas associou-se ao facto de dois alunos terem problemas de saúde que, por vezes, impediam a prática de AF. Esta situação implicou a utilização de outra estratégia didático-pedagógica na UD de Ginástica. Neste sentido, foram atribuídas outras funções aos alunos, permitindo que fizessem parte do MED e da aula de EF.

Importa salientar que os alunos, na última jornada, demonstraram grande satisfação e motivação pela utilização deste modelo, referindo que conheceram várias situações de aprendizagem, puderam ajudar os colegas no desenvolvimento das habilidades, desenvolvimento da tomada de decisão, entre outras capacidades.

MID no Basquetebol e Futebol

Para a leção da matéria de ensino de Basquetebol e Futebol, recorremos ao MID, estando associado ao processo-produto que pretende identificar as relações entre o processo de interação pedagógica sob a forma de comportamentos do professor e os produtos da aprendizagem em termos de realizações dos alunos (Brophy, 1979).

Os principais objetivos a desenvolver nos alunos a aprendizagem do conhecimento factual bem estruturado, que possa ser ensinado de forma gradual e, também, para proporcionar aos alunos o domínio do conhecimento dos processos necessários à execução de determinadas tarefas, quer estas sejam simples ou complexas. Desta forma, o professor tem um papel mais participativo do que o aluno.

Do ponto de vista da instrução pretendeu-se descrever as futuras performances a dominar pelos alunos em metas e tarefas específicas. Estas foram decompostas em subtarefas decorrentes das anteriores, para as quais se descrevem as atividades a efetuar. Todas estas tarefas foram ordenadas sequencialmente, acontecendo que, muitas vezes a realização de algumas tarefas constituíram um pré-requisito para a eficácia de outras tarefas mais complexas (Gaspar *et. al.*, 2008).

Na implementação deste MID, no qual o professor dirige e controla as situações de aprendizagem, eram necessárias treze sessões de noventa minutos para verificar se houve alterações no desenvolvimento motor, cognitivo e socio-afetivo dos alunos.

Porém, devido à pandemia e posterior isolamento social, não houve a possibilidade de desenvolver esta matéria de ensino, verificando-se que das treze aulas necessárias apenas lecionámos cinco aulas, não se cumprindo o previsto no planeamento anual inicial e levando a uma reformulação e adaptação à situação vivida.

É de realçar que durante todo o processo de leção da dita matéria de ensino, tivemos um papel crucial na seleção e controlo das tarefas realizadas pelos alunos, tendo fornecido *feedbacks* diretivos sobre as execuções motoras e contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Perante isto, considerámos cinco fases na sintaxe deste modelo de ensino (Gaspar *et. al.*, 2008; Arends, 2008). Numa primeira fase, tentámos motivar os alunos para o trabalho a executar, explicitando a parte teórica que diz respeito à matéria a aprender, apresentando os objetivos programáticos, bem como as razões da sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, numa segunda, expusemos a matéria,

no sentido de demonstrar corretamente como se realizam as componentes motoras solicitadas.

Numa terceira fase, procurámos proporcionar uma prática orientada e bem estruturada aos alunos, tendo sido apresentadas as tarefas, os procedimentos adequados e a forma de resolver as situações apresentadas. Numa quarta fase, os alunos sob a nossa supervisão realizavam as tarefas solicitadas. Por fim, numa quinta fase, de prática independente, tentámos dar maior autonomia e independência aos alunos, para que pudessem consolidar as suas aprendizagens.

Apesar deste tipo de modelo centrar-se numa abordagem técnica, sabemos que não se aproxima da situação de jogo real e de que vale os alunos aprenderem situações puramente técnicas e não as conseguirem transferir para uma situação de jogo? Assim, tentámos juntar técnica e tática numa só aula, para que os alunos pudessem realizar um *transfer*.

Neste sentido e, com o intuito de realçar a componente técnica de jogo em todas as situações impostas durante esta UD adaptámos as formas para uma situação de jogo jogado, tal como defende Graça e Mesquita (2007), consoante: (i) as modificações do jogo por representação (considerando a redução do número de elementos na dinamização do jogo); (ii) as modificações do jogo por exagero (englobando alguns condicionamentos ao nível das regras, do espaço e do tempo, com o intuito de descomplexificar o jogo, enquadrar) e (iii) ainda a própria adaptação da complexidade dos próprios elementos táticos para que exista a possibilidade dos alunos a compreenderem e atuarem em conformidade com estes princípios no jogo.

Importa reforçar que todas as estratégias, designadas de didático-pedagógicas, foram implementadas como forma de fornecer uma maior oportunidade de desenvolvimento dos alunos nos princípios técnicos, mas também táticos; proporcionar a todos os alunos um papel equitativo; adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e às carências dos alunos, de forma individual e, por fim, mas não menos importante, promover o sucesso de todos os alunos.

Para além disto, pretendíamos desenvolver os alunos através destas estratégias ao nível do domínio motor, cognitivo e socio-afetivo, contribuindo assim para a transformação do Homem.

Ao longo desta UD, autonomia não foi muito promovida, porém verifica-se que os alunos estiveram motivados em todas as aulas, podendo estar associado ao facto de os

alunos com maiores dificuldades terem sucesso na parte técnica da aula e os restantes na parte tática.

Atletismo Jogado

No que diz respeito ao Atletismo, a sua abordagem foi lúdica e competitiva.

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008, p.257), os DI, nos quais se inclui o Atletismo, possibilitam que o desportista tenha o conhecimento dos seus limites em algumas variáveis, assim como leva-o a centrar a atenção no movimento que vai realizar, abstraindo-se do resto, com vista a regular a cadeia cinética e rentabilizar a força realizada para potenciar a coordenação das componentes da força (direção, sentido, intensidade e ponto de aplicação) e alcançar a velocidade desejada.

Tal como é referido no artigo de Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016), o Atletismo é uma das matérias nucleares ao longo dos vários ciclos de estudo, principalmente no Ensino Secundário, demonstrando a sua importância no desenvolvimento integral do aluno.

Concomitantemente, segundo Câmara e Santos (2013), as orientações didáticas na abordagem do Atletismo centram-se na base de competições, valorizando os alunos com maiores habilidades. Contudo, a EF deverá ser um meio proporcionador da inclusão e envolvimento de todos os alunos para o sucesso de todos.

Sabendo que a turma detinha uma grande desmotivação para a abordagem do Atletismo, e com o intuito de superar ou pelo menos atenuar este tipo de constrangimentos, acreditámos ser fundamental procurar explorar novas alternativas de abordagem do Atletismo em contexto escolar. Assim, surgiu a hipótese da metodologia associada “*Atletismo Jogado*”.

Esta metodologia de ensino criada pela Federação Internacional de Atletismo que surgiu em 2001 com a designação de “*IAAF Kid’s Athletics*”, com intuito de proporcionar um conjunto de situações para a iniciação ao Atletismo para crianças dos seis aos doze anos. Neste sentido, consistia na combinação de movimentos básicos como correr, saltar e lançar, podendo ser realizado em qualquer lugar (pista, ginásio e/ou polidesportivo), visando ser instrutivo, acessível e atrativo (Gozzoli, Simohamed & ElHebil, 2006).

Posto isto, possibilitava a participação de vários elementos da turma em simultâneo, permitindo realizar movimentos básicos e variados do Atletismo, sendo que o resultado da equipa resulta do contributo de todos os elementos que a constituem.

Apesar de em algumas aulas termos realizado situações lúdicas individuais, na sua maioria os alunos competiam como um grupo.

Em todas as aulas eram criadas quatro situações, havendo um quadro competitivo, com vista a colocar os alunos em atividade simultânea, aumentar a motivação e fornecer experiências diversificadas. Podemos constatar no final da lecionação da modalidade individual em questão um maior índice motivacional dos discípulos.

5.2. Assistências às Aulas: Observação- Ferramenta Didático-Pedagógica Crucial para o Processo Formativo do Agente Educativo

5.2.1. Conceptualização

A observação assume um papel crucial para um adequado desenvolvimento da Prática Letiva que contribuirá para a reflexão da prática pedagógica. Nesta perspetiva, a observação, ao longo dos anos, tornou-se uma ferramenta pedagógica decisiva para realizar o processo de diagnóstico, prescrição e controlo.

Assim, Assunção e Pinheiro (2009) mencionam que é preciso analisar a prática pedagógica para conseguir ajudar e aperfeiçoar, permitindo a eficiência e eficácia do processo de ensino.

Desta forma, a observação não se torna um ato vago ou algo que não possua finalidade e sentido pedagógico, mas sim um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade.

A prática de observação pedagógica tem em vista a resolução de um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhados e superados pelo professor (Gomes & Zinke, 2015).

Concordantes com os autores supracitados, Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), mencionam que a observação é uma ação que deverá acontecer para que os docentes consigam entender os fenómenos pedagógicos, nomeadamente as estratégias utilizadas, conteúdos lecionados, tarefas solicitadas, clima de aula proporcionado e organização do processo ensino-aprendizagem com dois objetivos: melhorar a intervenção pedagógica do professor observado e do professor observador (reflexão e discussão dos acontecimentos) e orientar na definição do processo pedagógico do docente observador (observação dos docentes mais experientes).

Posto isto, os autores supramencionados afirmam que este processo de observação “(...) é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações proveem necessariamente do foco atencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador.” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p.58).

No entanto, é necessário ter consciência do que se pretende observar e para tal exige a definição criteriosa do “o quê?”, “para quê?” e “de que modo?”, com vista a introduzir intencionalidade, precisão e especificidade na observação (Sarmiento, 2004).

Neste âmbito e convictos que a necessidade de observar os agentes pedagógicos surge pelo facto de querermos melhorar os nossos comportamentos e tomadas de decisão, sendo crucial aperfeiçoarmos o campo da observação.

Quando somos capazes de seleccionar a informação mais importante, permite-nos observar para podermos ensinar, observar para investigarmos e observar para sermos docentes reflexivos (Serafini & Pacheco, 1990, citados por Martins, 2011).

Perante isto, este processo irá permitir desenvolver a capacidade de análise e reflexão acerca do processo pedagógico e as metodologias inerentes a este. Para além disto, poderá ser uma ferramenta de auxílio na deteção de fragilidades ou potencialidades dos nossos colegas estagiários.

Nesta linha de pensamento, outro objetivo subjacente está associado à definição de estratégias que tem em vista a resolução de problemas visíveis na turma, tal como os comportamentos desviantes por parte dos alunos.

Sabendo que as assistências às aulas objetivaram a identificação, análise e reflexão sobre as estratégias didáticas, principalmente as funções de ensino, optámos por direccioná-las para o desenvolvimento da nossa intervenção, bem como dos colegas estagiários, uma vez que consiste num modelo de aprendizagem recíproca, contribuindo para a aquisição de vários conhecimentos e capacidades profissionais inerentes a este processo.

Contudo, a observação não deve ser vista como um fim em si mesma, já que envolve um conjunto de processos adicionais complexos, como por exemplo a avaliação (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Esta ferramenta demonstrou-se bastante útil e relevante a dois níveis: (i) aquisição de aprendizagens, conhecimentos e competências que contribuirão para uma melhor

intervenção pedagógica e (ii) desenvolvimento da atuação dos restantes professores estagiários.

Tal como mencionado, numa fase inicial do EP, surgiram diversas dúvidas e incertezas sobre o domínio dos conhecimentos associados às matérias de ensino a lecionar, melhor estratégia organizativa tendo em conta a matéria de ensino para promover um maior tempo de empenhamento motor, à forma mais apropriada de motivar e cativar os alunos com vista a reduzir/atenuar os comportamentos de desvio e à incompreensão acerca das metodologias e estratégias didático-pedagógicas tendo em consideração o público-alvo e a matéria de ensino.

É de realçar que as assistências às aulas proporcionaram ao observador e ao observado o desenvolvimento de competências, por meio de uma aprendizagem mútua.

Assim, podemos concluir que este processo serviu para o desenvolvimento da nossa formação no que concerne à partilha e discussão do EP, nomeadamente sobre as estratégias didático-pedagógicas, metodologias utilizadas, organização da aula, entre outros aspetos, resultando na aquisição e aprofundamento de um conjunto de capacidades com vista a auxiliar e a contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

5.2.2. Operacionalização

Numa fase inicial da operacionalização das assistências às aulas foi necessária a concretização de uma ficha de registo com vista a objetivar e direcionar este processo. Posto isto, recorreu-se ao método de pesquisa para analisar uma série de metodologias.

Contudo, é de conhecimento de todos que não existe um modelo de observação perfeito, tal como refere (Rodrigues & Louro, 2016, p.5) através da seguinte frase: “(...) nenhuma observação pode ser considerada perfeita, devido às distorções introduzidas pelos erros dos próprios observadores e dos procedimentos em causa, o erro é uma componente relevante a ter em conta (...).”

A observação deverá ser sistemática para recolher determinados indicadores sobre o processo pedagógico que permita “(...) levar o laboratório para o terreno, (...) obter dados imediatos sem interferir ou manipular o comportamento dos sujeitos estudados.” (Rodrigues & Louro, 2016, p.15).

Por conseguinte, este tipo de observação é caracterizada pela sua praticabilidade, validade, fiabilidade e objetividade acerca das componentes de observação.

Acerca da metodologia de observação utilizada para a recolha de informação, derivou-se de dois paradigmas que se completam aquando da caracterização do contexto e do meio onde ocorre a observação, mais principalmente, o paradigma qualitativo e quantitativo.

Importa compreender que o paradigma qualitativo, segundo Sousa (2005), consiste em compreender e interpretar os fenómenos, enquanto que o paradigma quantitativo é visto como um estabelecedor de comportamentos que podem ser calculados através de números (Rodrigues, Monteiro & Melo, 2013). Em síntese e fazendo um paralelo com a área educativa e desportiva, o método qualitativo possibilita a compreensão, interpretação e identificação dos fenómenos associados às características particulares do contexto, por outro lado o método quantitativo coliga-se com a análise dos fenómenos.

Perante isto, desejávamos que a nossa ficha de registo de observação das aulas fosse uma articulação concisa e direta sobre o método quantitativo e qualitativo, com vista a recolher informações e indicadores que pudessem melhorar e aperfeiçoar a intervenção pedagógica do professor observado.

No início do primeiro período, o processo de assistência das aulas foi dinâmico, no sentido de existirem reuniões de debate com o intuito de ajudar na intervenção pedagógica dos nossos colegas estagiários para resolver problemas, nomeadamente sobre o deslocamento e posicionamento em relação aos alunos, a definição de estratégias de gestão e organização da aula e comunicação entre docente-aluno.

Após a observação de um conjunto de aulas, sem uma ficha de registo, optámos por realizar uma ficha que se centrasse na melhoria da intervenção pedagógica dos nossos colegas de estágio e da nossa própria intervenção no que diz respeito às funções de ensino. Tal como Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) afirmam que a ficha de registo deverá ser objetiva, fiável e válido que contribua para o sucesso educativo.

Assim, Assunção e Pinheiro (2009) mencionam que é preciso analisar a prática pedagógica para conseguir ajudar e aperfeiçoar, permitindo a eficiência e eficácia do processo de ensino.

Neste sentido, o principal objetivo com a realização da ficha de registo consistia em resolver problemas ou identificar condicionantes que influenciam a aula quer positivamente, quer negativamente e, posteriormente, expô-los aos nossos colegas, fornecendo-lhes possíveis hipóteses e soluções de componentes a explorar e a melhorar,

de forma a proporcionar melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem (exemplo: quantidade de *feedbacks* e momento administrado).

É de destacar que o instrumento criado se centra maioritariamente no paradigma quantitativo, apesar de existir uma parte baseada nas observações de ordem qualitativa, reforçando assim a importância de existir o paradigma qualitativo e quantitativo para a compreensão dos fenómenos (Rodrigues & Louro, 2016).

As componentes definidas para o instrumento observacional consistiam na contemplação das seguintes funções de ensino baseadas segundo Batalha (2004), nomeadamente, apresentação do conteúdo, da organização da aula, do *feedback*, do clima e disciplina e da afetividade.

Perante isto, optámos por adicionar notas de campo, onde constava uma reflexão dos aspetos positivos e negativos, que Mellão, Ribeiro e Pinha (2014) consideram a base essencial para a reflexão crítica sobre os aspetos centrais da aula.

Assim, o principal objetivo com a sua construção estava subentendido à avaliação do comportamento e atitude dos estagiários, com vista a refletir e melhorar/aperfeiçoar a intervenção pedagógica.

Para cada uma das componentes foram definidos critérios de análise alicerçados na forma de “*check list*”, principalmente, na identificação da realização do fenómeno observado (“Sim” ou “Não”), havendo de seguida um espaço de reflexão/observação sobre cada função de ensino.

Conscientes de que as funções de ensino são extramente úteis para a orientação do processo pedagógico centramo-nos assim nestes parâmetros, contribuindo para a identificação, análise e reflexão das situações observadas (Ramalho, Rocha & Lopes, 2020; Gouveia, 2018).

5.2.3. Reflexão

No decorrer do procedimento de assistência às aulas foi crucial a reflexão da sua funcionalidade e utilidade, permitindo-nos a consciencialização do seu potencial como ferramenta pedagógica na melhoria da Prática Letiva e, conseqüentemente, da intervenção didática.

O registo da observação possibilitou a recolha de informação, bem como de indicadores cruciais sobre a prática pedagógica, que através da identificação, análise e reflexão, podiam contribuir para o desenvolvimento positivo, principalmente, na tomada

de decisão do agente educativo e no desenvolvimento, aquisição e consolidação da aprendizagem dos alunos. Perante isto, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser tanto mais transformador positivamente quanto mais foi alvo de processos informados e refletidos (Lopes *et al.*, 2018).

Numa escola movida pela mudança, cabe ao professor as funções da educação e do ensino dos seus alunos, apelando à sua (trans)formação com a finalidade de promover uma evolução harmoniosa e integrada de uma série de componentes de desenvolvimento humano (cognitivo, motor, afetivo e social).

Para tal, a seleção das componentes avaliativas por meio da observação direta, com uma atenção seletiva, e uma boa definição dos critérios levará a construção de uma ficha objetiva, rigorosa e com qualidade. Corroborando com ideia, Condessa (2020, p.252), afirma que:

A observação, potente instrumento de investigação, de auto-observação do professor e de análise do contexto educativo, deve ser assumida, não como um “simple ato” de olhar ou registar num determinado período, mas como uma atitude de constante procura, um processo voluntário e inacabado e modelado por um propósito: a qualidade do ensino-aprendizagem.

Por meio da utilização de diferentes metodologias de observação, numa fase inicial da Prática Letiva, percecionámos que os instrumentos com carácter semiaberto se demonstravam mais funcionais devido ao seu cariz, proporcionando o fornecimento de dados detalhado sobre a prestação do docente (funções de ensino), bem como a exploração do contexto que influenciam determinados fenómenos.

Importa salientar que numa fase inicial, optámos pela observação de alguns professores mais experientes com o intuito de verificar que tipos de metodologias eram utilizados no ensino, constando-se o esperado muitos privilegiam uma estruturação de aula baseada nos procedimentos analíticos, sobrepondo a técnica à contextualização do contexto, bem como à tática que envolve o jogo, nomeadamente nos JDC.

Estas questões fazem-nos inferir que os docentes lecionam esta matéria de ensino seguindo o MID, pelo menos numa fase inicial do processo ensino-aprendizagem, por meio de exercícios analíticos e da delimitação das tarefas a realizar, permitindo ao docente ter maior controlo da turma, pois por meio das rotinas de gestão e ação dos alunos contribuem para a máxima eficácia das atividades (Mesquita & Graça, 2011).

Contudo, no nosso entender, os exercícios analíticos poderão ser cruciais, principalmente numa fase inicial de aprendizagem, em determinadas matérias de ensino, como é o exemplo da Ginástica, ou de outras tarefas de maior complexidade. No entanto, não significa que por se utilizar o MID se deva criar filas de espera reduzindo o tempo de

empenhamento motor, mas o professor deverá ser capaz de adaptar o exercício ao número de alunos (Godinho, 2007).

Em contrapartida, nas situações observadas, verifica-se um conjunto de opções didáticas, nomeadamente na valorização da estruturação das tarefas; indicação dos critérios de sucesso a alcançar com o exercício que exige um determinado tempo de aprendizagem e a adoção de uma instrução clara, descritiva e prescritiva com vista ao sucesso do aluno.

É necessário reforçar que a utilização do MID não significa menor empenhamento motor do aluno, pois nalgumas das situações identificadas constatou-se uma prática motora elevada, principalmente na entrada em ação.

Perante isto, importa refletir que não existem modelos perfeitos, concordando com Mesquita e Graça (2011), apenas os modelos de ensino têm que ser adequados aos alunos e ao próprio contexto, isto significa, que não existem receita pré-concebidas e prontas a utilizar, o docente deve ter a capacidade de adaptar de modo a resolver os problemas encontrados ao longo do processo de aprendizagem.

Assim sendo, independentemente da metodologia de ensino utilizada, os objetivos pré-definidos, bem como as estratégias didáticas devem ser interpretadas através do recurso ao modelo de instrução centrado no docente ou modelo de instrução baseado na autonomia e descoberta que depende das “(...) *necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.*” (idem, pp.45-46), contribuindo para um desenvolvimento pedagógico de modo adequado e equilibrado, sem colocar em causa o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem.

A partir da frase anterior, pretende-se afirmar que dependendo da fase do processo ensino-aprendizagem, o agente educativo pode seleccionar o modelo de instrução que mais se adequa aos seus pressupostos.

Não obstante, parece-nos que a mudança paradigmática ao nível do sistema educativo, ocorrida nos anos 90, acaba por ser um quadro conceptual não utilizado pelos docentes, podendo estar em causa a não prática devido aos docentes gostarem mais de estarem na sua zona de segurança, utilizando para tal o MID.

Assim, surgem algumas questões que não daremos resposta, mas que ficam como questões reflexivas: as AE afirmam que os alunos à saída da escolaridade obrigatória devem ser autónomos, responsáveis, entre outras características, com o sentido de terem uma atitude prospetiva do que reativa, então para que utilizamos modelos que não o

permitem? Se o nosso objetivo, enquanto docentes passa por catalisarmos o amadurecimento dos jovens e crianças em função da evolução da sociedade porque não o fazemos?

Numa fase intermédia do processo de observação centramo-nos nas metodologias utilizadas pelos estagiários, para a modalidade de Badminton, com o intuito diminuir as incertezas, receios e dificuldades ao abordá-la a nossa turma, de forma a motivar os alunos.

Os estilos de ensino usados pelos estagiários foram propostos por Mosston (1981, citado por Quinas, 2009) e por Mosston e Ashworth (1986, citado por Resende & Rosas, 2011), que consiste em estilos de ensino baseados na tomada de decisão centrada no professor correspondente ao espectro de A – E (Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusão), por outro lado que os estilos de ensino em que os alunos adotam um papel ativo na tomada de decisão abarca o espectro F – K (Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programação elaborada pelo aluno; Programação iniciada pelo aluno e Autoensino) (ibidem).

Assim, numa fase inicial da lecionação das aulas de Badminton os estilos de ensino utilizados centraram-se no primeiro espectro. Todavia, com o passar das aulas e com o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, inerente também às habilidades cognitivas sobre as regras do Badminton foram empregues os estilos de ensino enquadrados no último espectro.

Podemos compreender que ao fornecer uma participação ativa no decorrer do processo ensino-aprendizagem, poderá não corresponder a uma atitude passiva do docente no planeamento, bem como na preparação das aulas. Com isto, o professor é responsável pela condução de todos os processos e por recorrer as estratégias que propiciem autonomia e liberdade aos alunos, só o torna inovador, acarretando uma maior complexidade na fase de planeamento das aulas.

Não obstante, ao selecionar situações de aprendizagem por meio da autonomia dos alunos, o trabalho cooperativo deve ser considerado como uma forma de suporte e preparação dos alunos, tal como defende de Mesquita e Graça (2011).

A utilização do processo reflexivo e crítico sobre a forma de atuação dos docentes, permitiu melhorar os nossos conhecimentos e competências, compreendendo que existem um conjunto de estratégias e metodologias que devem ser adequadas às nossas turmas para que seja possível desenvolver com eficácia e eficiência a nossa prática pedagógica.

Tal como mencionámos, no decorrer do EP, no que diz respeito à observação e subsequente às funções de ensino, tentámos debater opiniões e refletir sobre os aspetos que os docentes davam maior valor.

No entanto, nomeadamente no segundo período, centrámos a nossa intervenção sobre alguns critérios da ficha de observação, mais especificamente acerca da colocação da voz por parte do professor; da visão global da turma e colocação perante os alunos; da análise de adequação dos exercícios às competências demonstradas pelos alunos; da observação do aluno após administração do *feedback* e ao incremento de *feedbacks* interrogativos.

É de destacar que a análise dos outros critérios presentes na ficha de registo continuaram a ser analisados, mas devido ao maior controlo dos docentes estagiários sobre eles, demos maior atenção aos critérios mencionados anteriormente.

Em reflexão e conclusão sobre o processo de assistência às aulas, este revelou-se preponderante para o nosso desenvolvimento profissional, bem como dos alunos, possibilitando uma visão geral sobre os parâmetros que deveriam ser investidos para uma melhor intervenção pedagógica.

5.3. Avaliação

No que diz respeito à avaliação, sabemos que é parte integrante do processo educativo, não devendo ser vista como uma atribuição de notas para fornecer rótulos aos alunos, mas sim um meio de orientação na prática pedagógica de modo a ir ao encontro das necessidades reais dos aprendizes. Porém, é importante saber o que avaliar? quem?, como? e com que resultados (Lopes, Fernando & Simões, 2014).

Assim, Lopes (2014, p.108), afirma, que a estruturação do processo pedagógico por meio da avaliação é “(...) *necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação.*”.

Os momentos da avaliação são apenas três, nomeadamente a avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa. Sendo que a avaliação diagnóstica se refere ao prognóstico das capacidades dos alunos sobre um novo conteúdo de ensino, a avaliação formativa associa-se às informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e, por fim, a avaliação sumativa consiste em situar o aluno em relação ao atingimento (Quinas, 2009; Lopes, Fernando & Simões, 2014).

Importa salientar que a avaliação é um processo de cariz subjetivo e por isso mesmo é um tema discutido por parte dos docentes. Ao nível da EF ocorre o mesmo, pois os quadros conceptuais não são unânimes, contribuindo para o levamento de questões e dúvidas sobre a sua operacionalização.

De acordo com Batalha (2004), a avaliação consiste num julgamento com vista a atribuição de resultados decorrentes da aprendizagem. Para tal, é necessário recolher algumas informações sobre o desenvolvimento do processo educativo do aluno, envolvendo estratégias didáticas, mais especificamente na clareza dos professores relativamente aos objetivos, identificação dos critérios de êxito, envolvimento e participação dos alunos durante o processo avaliativo.

Interligando este pensamento, a avaliação não deve ser vista como a atribuição de um conceito ou o cumprimento de uma exigência burocrática do sistema escolar, mas deverá ter um caráter formativo contribuindo para a identificação de dificuldades e avanços, orientar o ensino e melhorar a aprendizagem, através da ação-reflexão-ação (Mendes & Rinaldi, 2020).

Concordantes com esta ideia, Quina (2009) e Fernando e Lopes (2014), destacam que o processo de avaliação está sujeito a uma comparação e à identificação de uma referência, existindo duas formas de desencadear referências, nomeadamente: a norma e o critério, sendo que a norma consiste em situar o aluno em relação ao atingimento, enquanto que o critério compara o rendimento do alunos com o rendimento do resto da turma.

5.3.1. Avaliação Inicial

Numa primeira fase, na abordagem da avaliação inicial, urge referir que de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o artigo 24º A, a AI deverá ser realizada sempre que seja “(...) considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” (idem, p.10).

Deste modo, a avaliação deve surgir como forma de estimular o conhecimento e, tal como mencionado anteriormente, deverá ser realizada com o intuito de sabermos onde estamos, com vista a sabermos para onde queremos ir.

Perante isto, os objetivos segundo Andrade (2013, p.51),

(...) avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa.

Assim, a AI consiste em retirar informações sobre as capacidades motoras do aluno, mas também as relações interpessoais, podendo ser útil para a lecionação das aulas. É nesta fase do processo de ensino-aprendizagem que o professor obtém um conjunto de conhecimentos iniciais dos alunos, permitindo adaptar todas as fases seguintes para ir ao encontro das necessidades dos alunos (Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega & Lopes, 2018).

Por outro lado, Quinas (2009, p.128), afirma que a AI permite determinar

(...) quais os conteúdos ou modalidades programáticas onde os alunos evidenciam maiores dificuldades; Verificar se os objectivos do programa são adequados aos alunos ou se, pelo contrário, é preciso proceder a ajustamentos [e] Conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos em relação à Educação Física e à exercitação em geral e a cada modalidade desportiva em particular, bem como o tipo de relação alunos / alunos e alunos / professor (alunos inibidos, alunos tímidos, alunos atrevidos, alunos indisciplinados, etc.).

Concluiu-se então que a AI deverá ser vista como uma guia orientadora e reguladora do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em consideração estes pressupostos, foram reunidas todas as opiniões para orientar o processo de tomada de decisão de modo a equacionar a atuação do docente objetivando a melhoria das fragilidades e potencializar as capacidades dos alunos.

A AI, pertencente ao EP, foi executada e elaborada tendo em consideração as matérias de ensino estabelecidas pelo Grupo de EF da EBSAAS, nomeadamente para o 10º ano de escolaridade, havendo algumas exceções na abordagem de matérias alternativas que foram realizadas sem avaliação pelo facto de serem modalidades de experimentação.

Para procedermos à AI, devido à falta de disponibilidade dos espaços para algumas matérias de ensino, optámos por realizar a avaliação de cada matéria a lecionar por período, executando no início de cada período a AI das matérias de ensino a abordar naquele período letivo.

Assim sendo, ao iniciar o ano letivo, recorreremos a quatro aulas para procedermos à AI. A primeira aula dedicou-se à avaliação da Aptidão Física, a segunda e quarta aulas à avaliação dos comportamentos inerentes ao Atletismo e a terceira aula à avaliação da

modalidade de Badminton. No segundo período letivo, optámos por agrupar algumas matérias de ensino, conforme a taxonomia de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) nomeadamente os Desportos Coletivos (primeira aula de Futebol e Basquetebol) e as restantes matérias de ensino avaliadas neste período letivo foram a Ginástica de Solo e Aparelhos (primeira aula).

No que diz respeito ao terceiro período, a COVID-19 impossibilitou a continuação do ensino presencial, fazendo com que o ensino passasse a ser administrado à distância e, perante esta nova situação, não foram realizadas quaisquer AI para as matérias de ensino abordadas.

Este ensino levou à adaptação das matérias estabelecidas pelo Grupo de EF e assim, decidimos abordar a Dança e Atividades de Aptidão Física, mais especificamente a Condição Física e Atividades de Ginásio, pelo facto de poderem ser abordadas em qualquer espaço sem necessidade de determinados recursos materiais específicos.

Já no que se refere às matérias alternativas, surgiram no decorrer da adaptação do planeamento anual, sendo que essas foram abordadas como matérias de ensino experimental, surgindo apenas duas ou três aulas, com o intuito de motivar os alunos, bem como vivenciá-los com outras matérias desportivas.

Importa salientar que para termos uma análise mais detalhada dos alunos sobre as suas competências, decidimos proceder à gravação de algumas matérias de ensino, mas, por outro, algumas matérias de ensino foram realizadas no âmbito da aula, como forma de situar o estagiário no trabalho futuro como docente.

Para efetivar esta análise foram criadas folhas de registo recorrendo às componentes que deveriam ser avaliadas segundo o Programa das AE. Nesta perspetiva, cada ficha de avaliação foi criada por nós (exceto a de Ginástica) tendo por base as indicações das AE, bem como os objetivos da escola.

No que concerne aos conteúdos abordados na ficha de avaliação diagnóstica do Atletismo (DI), apenas incidiu-se na corrida de velocidade, tendo por base a frequência do movimento, a colocação dos apoios sobre a parte anterior do pé, a extensão das pernas de impulsão, o término sem desaceleração nítida e, na corrida de resistência, estava associada ao número de voltas no vaivém.

Por outro lado, no Badminton (Confrontação Direta), teve-se em consideração uma avaliação centrada na posição base, os deslocamentos de acordo com a trajetória do volante, a diferenciação do tipo de pega consoante a trajetória do volante, a eficácia das ações e, por fim, uma situação de jogada colaborativa (serviço longo + *clear* + remate).

No que concerne aos JDC (Futebol e Basquetebol), avaliou-se o controlo de bola, a tomada de decisão e a eficácia das ações ofensivas, a desmarcação para abrir linhas de passe e a ação defensiva (contenção e abordagem).

Nos DI, a ficha de diagnóstico foi dividida em Ginástica de Solo e Aparelhos, sendo que ambas as fichas eram complexas devido às exigências da modalidade em questão. Futuramente, a nosso ver, a ficha de avaliação deverá incidir na globalidade do gesto, como definido nas AE, de modo a facilitar a avaliação do docente e permitir que os alunos tenham um desempenho mais positivo.

Assim, a ficha de diagnóstico de Ginástica de Aparelhos baseia-se na avaliação dos seguintes elementos gímnicos: salto de vela, salto engrupado, salto de carpa de pernas afastadas, salto meia pirueta e salto uma pirueta. Em contrapartida, na Ginástica de Solo os elementos gímnicos que foram avaliados são: rolamento à frente, rolamento à retaguarda, avião, ponte, roda e apoio facial invertido.

Quanto ao terceiro período, não se realizou qualquer AI devido à pandemia COVID-19, e assim as aulas basearam-se num ensino à distância, no qual o principal objetivo centrou-se em manter os alunos ativos no seu habitat, por meio de um conjunto de AF e variadas.

A Aptidão Física, por sua vez, também foi alvo de AI, através da integração no projeto, mais especificamente, o Projeto EFERAM-CIT. Todos os núcleos de estágio do presente ano letivo foram integrados no projeto, que teve como finalidade, entre outras, a avaliação da Aptidão Física dos alunos, recorrendo às medições antropométricas e à avaliação motora dos alunos, por meio da aplicação de testes motores.

Para além da recolha de informações associadas às saídas motoras dos alunos, também pretendíamos identificar a existência de líderes, avaliar, bem como analisar e interpretar as relações interpessoais no seio da turma e, por fim, determinar matérias de ensino com que os alunos se identificam e gostariam de abordar neste ano letivo.

5.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com o Decreto-Lei nº139/2012 e o artigo 24º A, a avaliação formativa deverá ter um caráter contínuo e sistemático, através de instrumentos de recolha de informação ajustados à diversidade de aprendizagens, bem como às circunstâncias do meio, com vista a obtermos informações sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, utilizando para tal um conjunto de estratégias e processos.

Importa reforçar que a avaliação formativa tem como principal finalidade proporcionar informações sobre o desenvolvimento do aluno, estando subjacente a concretização ou não dos objetivos definidos e do caminho a percorrer, associando-se assim ao processo de tomada de decisão (Quinas, 2009; Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Perante isto, Gouveia e Sousa (2018, p.92), vêm corroborar com esta ideia, afirmando que

A avaliação formativa, como já reforçado anteriormente, vai permitir ao professor avaliar os resultados alcançados pelos seus alunos, ao longo de cada sessão, permitindo a este, uma avaliação mais micro, refletindo-se num acompanhamento mais minucioso da evolução/progressão dos alunos. É a avaliação de processo, que gera automaticamente informações entre as sessões de trabalho, que permitem um ajuste constante dos conteúdos. Este tipo de avaliação vai permitir adaptar a estratégia, ou inclusive alterar caso não esteja a obter resultados positivos, tendo em conta os objetivos planeados.

Assim, podemos afirmar que a observação constante e informal do agente educativo no decorrer das aulas está inerente à avaliação formativa, envolvendo assim a análise e interpretação de todos os exercícios e situações de aprendizagem quer no domínio socio-afetivo e psicomotor.

Fernandes (2007), vem salientar que a avaliação formativa deverá ter um caráter criterial e ipsativa. Isto significa que os alunos deveriam ser avaliados através de critérios específicos, sem comparação com uma norma ou padrão. O facto ipsativa baseia-se em colocar o aluno no centro do processo, realizando uma avaliação do seu progresso e evolução enquanto ser individualizado.

De forma a tornar esta avaliação formativa mais detalhada e específica, em baixo de cada PdA, optámos por adicionar um campo destinado à avaliação formativa da aula em questão. Para tal, os conteúdos avaliados foram ao encontro dos critérios de avaliação da EBSAAS para a disciplina de EF.

Numa fase inicial foram introduzidos demasiados critérios de avaliação, sendo difícil ao docente avaliar todos aqueles critérios para cada um dos alunos de forma precisa. Assim, realizou-se um ajustamento dos critérios de avaliação com vista a tornar essa avaliação formativa mais objetiva e simplificada. Posto isto, os critérios de avaliação formativa eram os seguintes: (i) Pontualidade; (ii) Empenho; (iii) Domínio Socio-Afetivo/Atitudinal (responsabilidade, autonomia e cooperação) e (iv) Domínio Psicomotor.

Outra estratégia implementada na avaliação formativa consistia no recolher dos aspetos negativos de cada aluno ou destacar aqueles alunos que se tinham evidenciado na determinada aula, colocando esses aspetos no campo da observação.

5.3.3. Avaliação Sumativa

Tal como mencionado em capítulos anteriores, a avaliação sumativa consiste num ato pontual que normalmente ocorre no final de uma unidade de ensino, com o intuito de recolher informações sobre o balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o artigo 24º A, a avaliação sumativa centra-se na formulação de um juízo final sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno, tendo um carácter de classificação e certificação.

A avaliação sumativa tem a particularidade de complementar a avaliação formativa, realizada ao longo das sessões de trabalho, solidificando as observações e as informações retiradas desse mesmo tipo de avaliação (Gouveia & Sousa, 2018).

O processo de avaliação foi orientado e seguido por um conjunto de referências propostas pelas AE, bem como as direções e tomadas de decisões do grupo disciplinar de EF.

Perante isto, a avaliação aplicada no EP considerou três domínios: (i) Psicomotor com a ponderação de 70%; (ii) Cognitivo com ponderação de 20% e (iii) Atitudinal com 10% de ponderação. Sendo mais específica: no domínio psicomotor, o empenhamento motor valem 45%, enquanto que desempenho motor em situação de exercício critério, jogo reduzido / condicionado e jogo formal (prova prática de atividade física desportiva) traduzem-se em 25%; no que diz respeito ao domínio cognitivo, a aquisição e aplicação de conhecimentos (teste escrito ou trabalho de grupo) contabilizam 15% e a compreensão e expressão oral e escrita (intervenções/questões aula) têm um peso de 5%, por fim, no domínio atitudinal os 10% são distribuídos pela responsabilidade (3%), empenho/participação/autonomia (3%) e respeito/cooperação (4%).

Acreditamos que apesar da avaliação formativa ter sido predominante ao longo do EP, a avaliação sumativa tornou-se importante na implementação de momentos formais, contribuindo para a formação do aluno ao nível do controlo da ansiedade e do nervosismo.

Neste sentido, para a avaliação pontual implementada na avaliação do domínio cognitivo, no primeiro período, realizou-se um teste acerca do Badminton e do Atletismo;

no segundo período um trabalho sobre o Futebol, Basquetebol e Ginástica e no terceiro período realizou-se um *quizz* sobre a AF, exercício físico e a saúde a partir da aplicação do *Kahoot*.

Quanto ao domínio psicomotor, as fichas de registo de AI permaneceram, exceto a de Atletismo que sofreu alterações, uma vez que foram abordadas outras modalidades, dando evidência à corrida de velocidade, ao salto em comprimento e à corrida de estafetas. A corrida de resistência não foi avaliada pois não foi abordada ao longo do período e, para além disso, não havia condições para realizá-la na EBSAAS, devido às condições do campo.

É de salientar que as matérias de ensino do segundo e terceiro período, no domínio psicomotor não foram avaliadas pelo facto de ter surgindo a pandemia do vírus, designado de COVID-19 e conseqüentes indicações da Direção Regional de Educação.

Verificando-se que foi declarado pelo Presidente da República o estado de emergência, através do Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março, o qual veio a ser renovado pelo Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril, e existindo situações que carecem de regulamentação expressa neste âmbito excecional com a evolução registada da pandemia, o Governo decidiu aprovar um conjunto de medidas no âmbito da Educação destinadas a estabelecer um regime excecional e temporário, relativo à realização e avaliação das aprendizagens de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e o mais normalizada possível.

De seguida surgem algumas considerações chave sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos que importam ter em consideração no processo de ensino-aprendizagem:

1. Complexidade do ato de avaliar (nomeadamente, pelas particularidade e especificidades da disciplina de EF e do carácter formativo tendo em conta as exigências atuais);
2. Uso de instrumentos de avaliação coerentes com os quadros conceituais, com os objetivos de aprendizagem e com os conteúdos de ensino definidos para cada matéria de ensino;
3. Adoção de instrumentos para AI com base na evidência científica, simples e eficazes com o objetivo pretendido;
4. Recurso à observação indireta com o intuito de estabelecer uma análise mais detalhada sobre a pré e pós intervenção pedagógica;
5. Adoção de instrumentos de avaliação adequados ao contexto e à turma;

6. Construção de instrumentos claros, precisos e objetivos de modo a realizar uma observação direta mais adequada sobre as aprendizagens dos alunos;
7. Processo lento na análise e interpretação dos dados numa fase inicial da avaliação.

VI- Atividades de Integração no Meio

As atividades de integração no meio visam a promoção de uma inclusão suportada do professor estagiário com os diferentes agentes da comunidade escolar, especialmente: (i) alunos; (ii) professores do grupo/disciplina de EF; (iii) professores do conselho de turma; (iv) outros professores da escola; (v) órgãos do Conselho Executivo; (vi) assistentes operacionais; (vii) pais e/ou encarregados de educação (EE) e (viii) demais agentes educativos.

As atividades planeadas e operacionalizadas neste sentido foram: a caracterização da turma e as AEC.

6.1. Caraterização da Turma

Com o início do EP, nomeadamente da Prática Letiva e subjacente desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, torna-se primordial a recolha de um conjunto de informações acerca da turma a lecionar, de modo a auxiliar na orientação, adequação e controlo do processo pedagógico.

Assim, o planeamento de qualquer processo de ensino-aprendizagem, importa conhecer a realidade dos alunos que serão alvo de uma intervenção.

Desta forma, a caraterização da turma torna-se uma ferramenta fundamental para adquirir e aprofundar os conhecimentos em relação à turma, nomeadamente sobre as potencialidades, gostos, motivações, fragilidades, entre outros aspetos sobre os alunos, permitindo assim ao nível de planeamento, controlo e ajuste ao longo do EP ocorrendo de forma personalizada e coerente com o contexto educativo.

Por meio da caraterização da turma podemos centrar o nosso processo pedagógico, de modo a privilegiar a aprendizagem, contribuindo para a adequação das metodologias e do conhecimento (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

Nesta linha de pensamento, só por meio da contemplação das necessidades reais dos alunos é possível fornecer igualdade de oportunidades, através da identificação das diferenças inerentes a cada aluno, tal como menciona Mesquita (2003, citado por Mesquita & Rosado, 2011).

6.1.1 Objetivos da Caracterização da Turma

Os objetivos da caracterização da turma visam potencializar uma prática didático-pedagógica contextualizada e ajustada ao determinado público-alvo, com vista à construção de um planeamento intencional, coerente, personalizado e consciente.

De seguida, são apresentados os objetivos gerais e específicos da caracterização da turma.

Objetivos Gerais:

Relativamente aos objetivos gerais da caracterização da turma destacam-se os seguintes: auxiliar o diretor de turma na recolha de informação sobre a turma; identificar as capacidades e fragilidades da turma; apresentar a dinâmica relacional (identificação de possíveis líderes); apresentar as informações ao conselho de turma com o intuito destes poderem reformular os objetivos e estratégias de ensino, caso seja necessário e discutir possíveis ideias e estratégias didáticas fruto da flexibilidade curricular.

Objetivos Específicos:

No que concerne aos objetivos específicos, estes contemplaram: caracterizar a turma acerca dos dados demográficos (número de alunos, género, idades e residência); entender e saber o meio socioeconómico dos alunos; identificar e analisar os hábitos de saúde e estilos de vida na turma; conhecer a auto-perceção dos alunos no que diz respeito às suas competências e à aparência; identificar as patologias ou condicionantes à prática de EF e AF; identificar o posicionamento dos alunos perante a AF e EF e, por fim, conhecer o estado nutricional dos alunos (níveis de Aptidão Física).

6.1.2. Metodologia

As metodologias utilizadas na caracterização da turma tiveram como intuito responder a uma série de objetivos mencionado anteriormente, no que se refere à turma 10º ano que frequenta o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, recorreremos ao dossier da turma com o objetivo de recolhermos dados gerais dos alunos, nomeadamente: o nome completo, a data de nascimento, dificuldades educativas, a nacionalidade e ainda a morada da sua residência.

Na primeira aula utilizou-se os instrumentos propostos pelo projeto EFERAM-CIT, recolhendo-se, de cada um dos alunos, as informações demográficas, dados

socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida, informações do âmbito escolar e testes de avaliação cognitiva (COGTEL proposto por Kliegel, Martin & Jäger, 2007).

Na segunda aula realizaram-se as avaliações da Aptidão Física (capacidades motoras) e composição corporal (massa corporal, altura, perímetro da cintura e pregas de adiposidade subcutânea). Estas avaliações decorreram com o auxílio de elementos dos restantes núcleos de estágio e professores do Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMa (afetos ao projeto EFERAM-CIT).

Na terceira aula aplicou-se um questionário de informação através da plataforma *Google Forms*, de forma a recolher alguns dados individuais dos alunos.

Assim, realizou-se um questionário com quinze questões, subdivididas em três secções, sendo que a primeira secção se destinava aos dados pessoais, a segunda aos hábitos de AF e, por fim, a terceira estava associada às informações sobre a disciplina de EF. Algumas das questões realizadas foram: *e-mail*, nome; a idade; a nota de EF no ano anterior; a prática regular de AF em contexto extracurricular (desporto federado e/ou desporto escolar); a existência de problemas de saúde; o gosto pela EF; as matérias de ensino mais motivadoras e que gostariam de abordar no decorrer das aulas de EF.

Algumas semanas após o primeiro período aplicou-se os testes sociométricos com o intuito de aferir as dinâmicas interpessoais existentes no seio da turma.

Os questionários de caracterização da turma foram cruciais para aprofundarmos as informações que tínhamos recolhido precocemente, uma vez que por meio desta metodologia conseguimos adquirir informações e dados mais precisos e detalhados acerca dos indicadores demográficos, às rotinas diárias, às práticas de AF, bem como os dados sobre a dinâmica de grupo entre os alunos que constituem a turma em questão.

6.1.3. Apresentação e Análise dos Dados

Dados Demográficos da Turma 10º1

Género

A turma 10º1, na disciplina de EF, é composta por vinte e cinco alunos, dos quais onze alunos são do género feminino (46%) e treze do género masculino (54%). Neste

sentido, podemos afirmar que a turma em questão é homogénea, havendo uma diferença reduzida entre os dois géneros que compõe a turma (Gráfico 1).

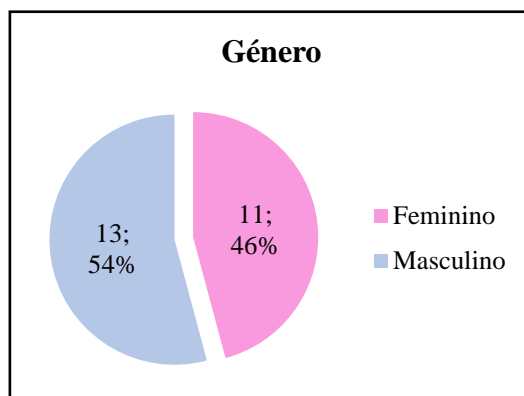


Gráfico 1: Género

Idades

As idades dos alunos, que constituem a turma 10^o1, variam entre os catorze e os dezassete anos (Gráfico 2). Desta forma, catorze alunos que representam a maioria da turma, sendo caracterizados como uns dos “mais novos”. Por outro lado, os alunos com catorze anos surgem como segunda maior quantidade, havendo seis alunos com catorze anos (correspondendo a 25%). Para além disso, é de mencionar que três alunos, que são considerados os “mais velhos” possuem dezassete anos (correspondendo a 13%) e, por fim, apenas um aluno possui dezasseis anos (correspondendo a 1%).

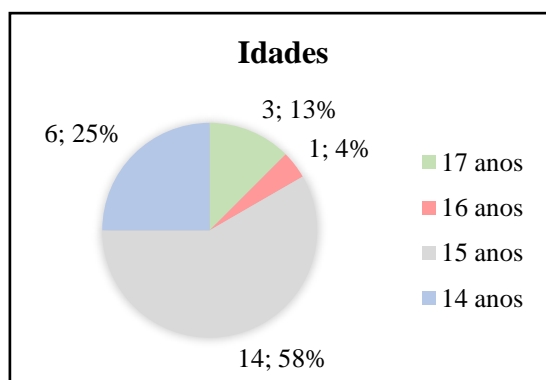


Gráfico 2: Idades

Concelho de Residência e Transporte para a Escola

Relativamente ao concelho de residência, é possível verificar que (Gráfico 3) os dois concelhos que se destacam são o Funchal (onde residem dezassete alunos) e Santa Cruz (onde moram seis alunos). Apenas um aluno reside no concelho de Machico.

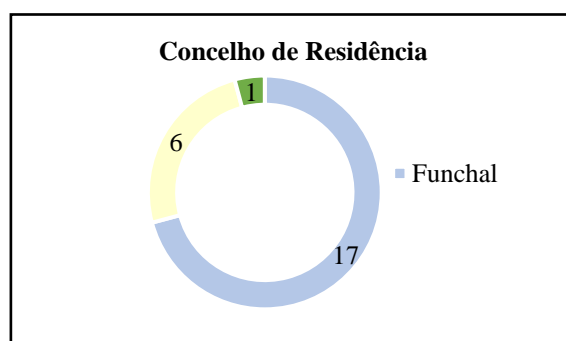


Gráfico 3: Concelho de Residência

No que diz respeito ao meio utilizado para a deslocação de casa para a escola e vice-versa dos alunos da turma 10^o1, este é bastante variável (Gráfico 4), sendo que a maioria se desloca com um meio de transporte particular (correspondente a 59%).

De destacar que a maioria dos alunos está dependente dos transportes públicos e dos transportes privados para se deslocarem. Neste sentido, aos alunos que utilizam o autocarro como meio de transporte deve ser fornecida alguma flexibilidade na pontualidade, uma vez que poderão ocorrer atrasos às aulas que se realizarão das 8h00 como consequência de possíveis atrasos dos transportes públicos.

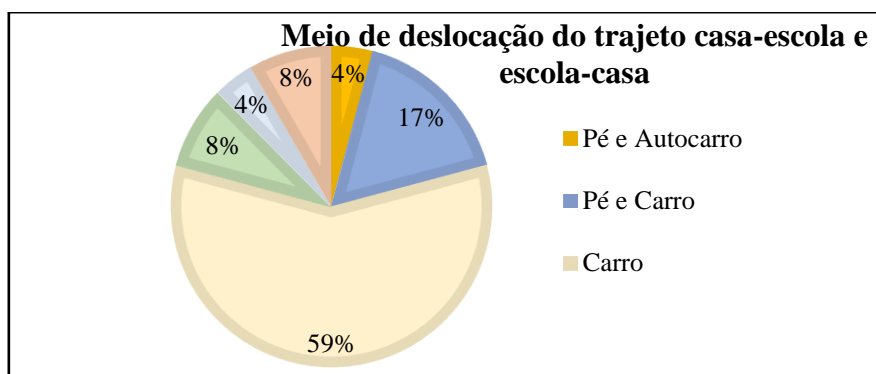


Gráfico 4: Meio de Deslocação do Trajeto Casa-Escola e Escola-Casa

Habilitações Literárias dos Pais ou Parentes Encarregados

Relativamente às habilitações literárias dos pais ou parentes encarregados, é possível observar que a maioria dos pais ou parentes encarregados do sexo masculino possui um curso superior (mais especificamente, sete encarregados de educação). Quanto às mães ou parentes encarregados do sexo feminino, verifica-se que nove detêm um curso superior (Gráfico 5). Assim, é possível constatar que a maioria dos pais ou parentes encarregados do sexo masculino e feminino possuem o curso superior (50% e 60 e tal %).

Por outro lado, apenas dois encarregados de educação não possuem quaisquer estudos, sendo que a três dos parentes encarregados esta situação não se aplica, pelo facto dos alunos não terem qualquer informação sobre essa situação.

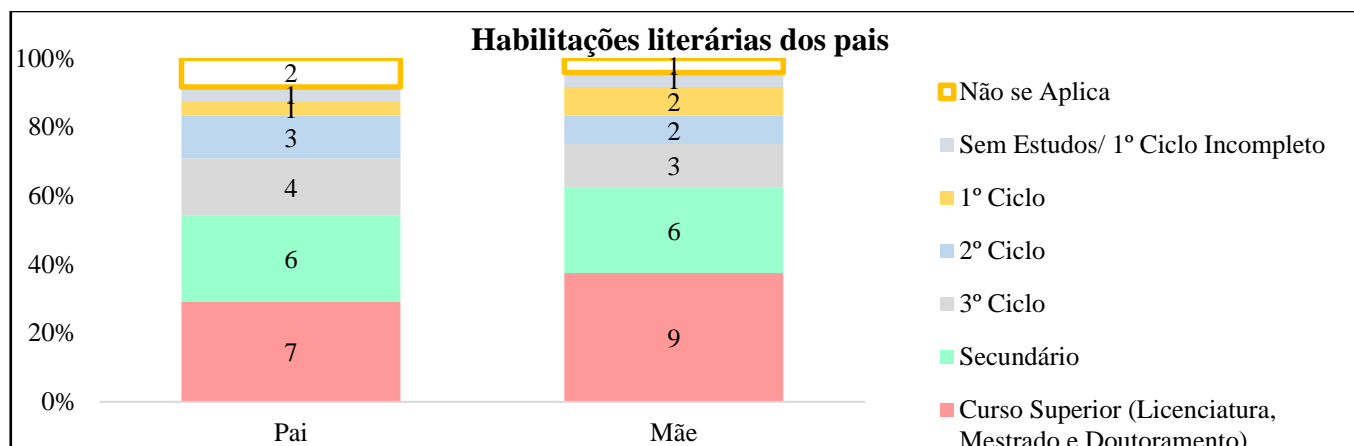


Gráfico 5: Habilitações Literárias dos Pais

Estatuto Socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados

É possível verificar que a turma se enquadra na classe média, existindo apenas dois sujeitos desempregados – um pai e uma mãe (Gráfico 6). Todavia, e considerando que os dois indivíduos são de alunos diferentes, não se torna tão crucial prestar atenção aos respetivos alunos, já que um dos encarregados de educação está empregado.

A ausência de trabalho de um dos pais ou parentes encarregados poderá influenciar negativamente no estado psicológico, emocional, social e até nutricional dos alunos.

É ainda de realçar o facto de quatro alunos terem mencionado que a profissão dos pais ou parentes encarregados, sendo um do sexo feminino e três do sexo masculino, não se aplica. Destaca-se que estes quatro casos se devem à existência de famílias monoparentais e que um dos casos afirma não ter um contacto direto com o seu progenitor do sexo masculino.

Analisando o género feminino, existe um caso que também não se aplica como consequência de uma opção familiar, ou seja, a progenitora ou parente encarregada do sexo feminino é doméstica.

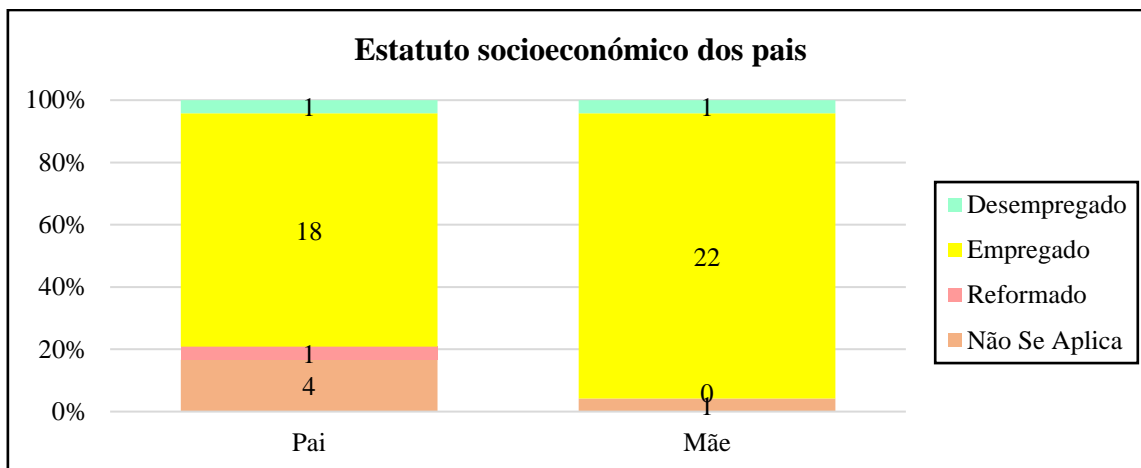


Gráfico 6: Estatuto Socioeconómico dos Pais

Dados Relacionado com a EF

Patologias ou Condicionamentos à Prática das Aulas de EF

Numa das primeiras aulas do ano letivo, na dinâmica de grupo efetuada, foram recolhidos alguns dados individuais associados às possíveis condicionantes de saúde dos alunos, com vista a verificar se algum aluno teria alguma patologia ou condicionante na prática das aulas de EF.

Através de um questionário, realizado no *Google Forms*, é de salientar que, através desta forma expedita, foi possível aceder aos resultados na hora de possíveis implicações dos alunos para a realização da aula.

Assim, dos casos que relevam maior importância para o docente, identifica-se um aluno com hemofilia, outro aluno com o sistema imunitário baixo, necessitando de realizar transfusão de sangue semanal, um aluno com asma e que utiliza a bomba como recurso e, por fim, mas não menos importante, uma aluna que detém problemas cardíacos.

Por outro lado, doze alunos afirmam não terem qualquer problema de saúde, outros seis alunos mencionam ter alergias ligeiras, sem constrangimentos na realização das aulas práticas, um aluno que tem asma ligeira e dois alunos afirmam ter problemas ortopédicos.

Tendo em conta estas condicionantes de saúde, durante as aulas de EF, os alunos que apresentavam uma situação de maior risco foram alvo de um maior cuidado na lecionação da aula.

Perante isto, o aluno hemofílico, bem como o aluno obeso e com sistema humanitário debilitado não era aconselhável a realização de matérias de ensino que promovesse o impacto articular, como por exemplo a Ginástica e o Atletismo.

A intensidade dos exercícios e mudança de ritmos drásticos também causou alguma atenção, nomeadamente aos alunos com asma. Contudo, foi solicitado que a bomba estivesse perto do aluno, de forma a minimizar a possibilidade de ocorrência de ataques de asma.

Prática de Atividade Física

Com o auxílio do questionário *online* do projeto EFERAM-CIT, foi possível constatar que os alunos desta turma são, no geral, pouco ativos. Sendo uma turma heterogénea, verifica-se que 54% da turma pratica desporto e 46% não pratica qualquer modalidade (Gráfico 7).

Posto isto, verificámos que é possível contribuirmos para a complementação e enriquecimento da experiência e vivência motora dos alunos.

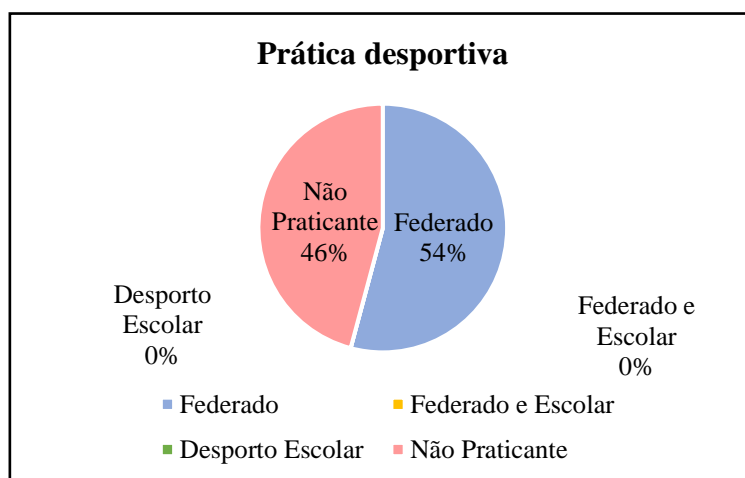


Gráfico 7: Prática Desportiva

Posição Perante a Atividade Física e a Educação Física

Ao nível da AF e EF, procurámos aferir o gosto e a motivação dos alunos e concluiu-se que um aluno “não gosta nada”, para cinco alunos é-lhes “indiferente”, dez alunos afirmaram “gostar bastante” e apenas nove alunos referiram “gostar mesmo muito”.

Considerando estes dados, ao longo do ano letivo, o nosso objetivo também foi promover a EF, despoletando nos alunos interesse e motivação não só para a EF como também para a AF e para a implementação de hábitos regulares de prática de AF, considerando que estes alunos estão no 10º ano e terão ainda mais dois anos para que esse objetivo seja cumprido com sucesso. Para isto, foi necessário criar estratégias e metodologias diversificadas com o intuito de motivá-los para as aulas de EF e para a prática desportiva em contexto extracurricular.

Neste sentido, tendo em vista estes fatores procurámos promover e dinamizar modalidades desportivas que nunca tivessem sido experienciadas e criar motivação nos alunos para a prática desportiva (gráfico 8).



Gráfico 8: Modalidades Desportivas Nunca Experienciadas

Através desta análise é possível concluirmos que todos os alunos já tiveram vivências relacionadas com os JDC (nomeadamente, no Basquetebol e Futebol) e com os DI (principalmente, no Badminton e Atletismo).

Por outro lado, grande parte dos alunos tiveram contacto com o Andebol, Natação, Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática. Contudo, outras modalidades coletivas nunca foram experienciadas pelos alunos, como é o caso do Corfebol, o Raguebi, o Hóquei em Campo e o Softebol/Basebol), assim como as Atividades Rítmicas e Expressivas (Danças Sociais, Modernas e Tradicionais).

O Ciclocrosse, o Tiro com Arco, o Jogo do Pau Português, o Golfe, o Campismo, a Canoagem, a Orientação, a Corrida de Patins, a Prancha à Vela e a Vela são outras matérias desportivas que não fizeram parte do currículo da maior parte dos alunos.

6.1.4. Reflexão

A caracterização da turma é uma componente fundamental e imprescindível para que qualquer docente possa personalizar e orientar o seu processo de ensino-aprendizagem, bem como na construção de um bom planeamento.

Assim, uma AI à realidade de cada um dos nossos alunos e a subjacente forma como cada um se adapta ao contexto torna-se decisivo para o (re)ajuste das estratégias de ensino a adotar, perante isto “(...) *a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades é equacionar as diferenças de cada um.*” (Mesquita, 2012, p.180).

Neste sentido, vários procedimentos e instrumentos foram passíveis de utilizar. Numa fase inicial optámos por duas estratégias de forma a obter algumas informações gerais sobre a turma, nomeadamente o “dossier” da turma e o questionário na plataforma *Google Forms*. Contudo, utilizámos também um conjunto de procedimentos e instrumentos desenvolvidos através do projeto EFERAM-CIT.

Porém, constatámos que num dos questionários pertencentes ao EFERAM-CIT, especificamente, o questionário *online* [recolha dos dados demográficos, hábitos de saúde, estilos de vida e informações do âmbito escolar (com ênfase na EF)], os alunos ficaram desmotivados por considerarem o questionário ligeiramente extenso.

É de destacar que não deixamos de ser concordantes com esta metodologia, pois é rentável e eficaz tendo em consideração o seu objetivo. Importa salientar que esta componente exige uma análise perante os recursos temporais que serão necessários para que os alunos consigam concluir esta tarefa, em conformidade com o número de alunos da turma.

Posto isto, pretendemos destacar a importância da redução do número de perguntas ou dos respetivos capítulos, de forma a se tornar mais prático e exequível, não descartando nenhuma questão, porém poderia ser possível a junção de algumas delas.

Outra opção, que poderia ser analisada, seria a impressão dos questionários, mas parece-nos que se torna inviável em relação aos custos acrescidos para todos, nomeadamente nos recursos temporais referente à introdução dos dados.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

A AEC é uma das atividades propostas no plano de estudos do segundo ano do MEEFEBS da UMa, caracterizando-se como um complemento à atividade curricular, tendo como principal objetivo a promoção e aproximação da interação entre os professores, encarregados de educação e alunos.

Esta atividade teve por base os pressupostos recolhidos na caracterização da turma, bem como os constrangimentos implicados com o aparecimento da doença COVID-19, integrando uma auscultação aos alunos sobre a sua disponibilidade e interesse em realizarem as atividades propostas.

Importa realçar que foram realizadas três atividades pertencentes à AEC, todas durante o terceiro período letivo.

6.2.1. Conceptualização das Atividades

Relativamente à conceptualização da AEC, é de salientar que o objetivo de qualquer escola é o desenvolvimento integral do aluno. Nesta medida, o PEE da EBSAAS ressalva a promoção do sucesso do aluno através de um ensino de qualidade, perspetivando o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste âmbito, as atividades de AEC basearam-se no desenvolvimento do aluno, bem como numa experiência com significado.

Assim, as atividades organizadas para a extensão curricular estiveram relacionadas com Aptidão Física, Dança, conhecimentos sobre o Exercício Físico, AF e Saúde. Importa realçar que as atividades ocorreram esvaziadas no tempo, isto é, a atividade de Aptidão Física ocorreu a 12 de maio ou 14 de maio, dependendo da motivação dos alunos e da Condição Física dos seus familiares para realizar a atividade.

A atividade de 12 de maio era uma atividade que exigia uma melhor preparação física, associada a uma Atividade de Ginásio, enquanto a atividade do dia 14 de maio era pensada para pessoas sedentárias, sendo uma aula de Condição Física.

Por outro lado, a atividade desenvolvida no *kahoot* sobre o conhecimento da comunidade educativa acerca do Exercício Físico, AF e Saúde, decorreu no dia 19 de maio na aula de videoconferência. E, por fim, a atividade de Dança, ocorreu entre os dias 2 e 6 de junho.

Todas estas atividades foram realizadas no ambiente caseiro de cada aluno, exceto a atividade de Dança, na qual os alunos se podiam juntar para realizar a atividade, sabendo que a pandemia estava controlada aqui na RAM. A fase de planeamento começou no início do mês de abril e prologou-se até a data da sua realização (Apêndice 9).

Nesta perspetiva, a primeira fase do planeamento centrou-se na tomada de decisão relativamente ao tipo de atividade a concretizar, sendo que devido à carência de autonomia da turma levou à definição de atividades associadas às possíveis motivações, carências e necessidades dos alunos. Para além disso, teria de ser uma atividade que fosse passível de se realizar em casa, apenas com familiares que vivessem na mesma.

Após selecionadas e escolhidas as atividades, era necessário passar para o planeamento detalhado, destacando a abordagem de alguns processos essenciais, que iriam contribuir para o sucesso, tais como, a definição da data e hora; o convite aos alunos e familiares dos alunos para participarem nas atividades (contacto informal) e, por fim, toda a logística de controlo da atividade.

Um dos objetivos da AEC é o desenvolvimento da autonomia, assim, os alunos estiveram envolvidos em simples tarefas, como a definição da atividade a realizar, escolha do local e escolha das pessoas a participar.

Uma vez que estas atividades decorreram num ensino à distância não houve a necessidade da criação de autorizações e convites aos encarregados de educação ou a construção de *e-mails* à escola.

Neste sentido, na aula de videoconferência, os alunos foram avisados das atividades, sendo o objetivo atrair o maior número de membros do agregado familiar para realizá-las.

6.2.2. Operacionalização das Atividades

Como referimos anteriormente, a atividade de Aptidão Física ocorreu no 12 de maio ou 14 de maio, dependendo da motivação dos alunos e da Condição Física dos seus pais ou de mais familiares para a realizar.

A atividade de 12 de maio era uma atividade que exigia uma melhor preparação física, associada a uma Atividade de Ginásio, enquanto a atividade do dia 14 de maio era uma atividade pensada para pessoas sedentárias, sendo uma aula de Condição Física.

Em contrapartida, a atividade desenvolvida num aplicativo interativo intitulado de *Kahoot* que tinha por base avaliar o conhecimento da comunidade educativa sobre o

Exercício Físico, AF e Saúde, desenvolveu-se no dia 19 de maio na aula de videoconferência. E, por fim, a atividade de Dança, ocorreu entre os dias 2 e 6 de junho e consistia na construção de uma coreografia de Dança.

Todas estas tarefas foram realizadas em casa de cada aluno, devido às restrições implementadas pelo governo. Contudo, antes de cada atividade, na aula de videoconferência, os alunos recebiam as instruções essenciais para desenvolver com sucesso as tarefas solicitadas, com exceção da atividade realizada no *Kahoot*, para a qual fornecemos os conteúdos didáticos através da plataforma *Classroom*.

Para a atividade de Ginásio e Condição Física construímos um vídeo demonstrativo, para a atividade sobre o Exercício Físico, AF e Saúde, utilizámos um aplicativo interativo que possibilitava fomentar um espírito de competição através de um *quizz* e, por fim, para a atividade de Dança, os próprios alunos tinham de realizar e planear uma coreografia de acordo com a música selecionada por estes.

Como forma de controlar e avaliar as tarefas dos alunos foi solicitado, para as tarefas AEC, o envio do vídeo com os familiares a realizarem as tarefas, com a exceção do *quizz* aplicado no *Kahoot*, já que ocorreu numa aula de videoconferência.

6.2.3. Reflexão sobre as Atividades

No que concerne à avaliação/reflexão das atividades, acreditamos que os objetivos foram cumpridos, tendo em consideração as diretrizes da UMa, bem como os princípios expressos pelo PEE da EBSAAS, ou seja, estas atividades permitiram o desenvolvimento da criatividade, autonomia, motivação, diferentes e novas vivências fora do contexto escolar, relação professor/aluno e, principalmente, a aquisição do gosto pela prática desportiva.

Acerca deste novo objetivo era importante o seu cumprimento, já que os alunos estão a ter os últimos anos de contacto com a disciplina de EF, havendo a necessidade de fomentar o gosto pela prática desportiva fora do contexto escolar.

No entanto, uma das atividades que não teve o sucesso pretendido relativamente à participação dos familiares, podendo estar associada à divulgação da atividade ou ainda à indisponibilidade dos pais para realização da mesma às 9h15, nomeadamente, a atividade do *quizz*.

Posto isto, no nosso entender, pelo menos conseguimos ter todos os alunos presentes na aula de videoconferência, sabendo que estes eram os principais elementos a

quem se destinava a atividade. Contudo, poderia ter sido realizada esta atividade com as restantes turmas pertencentes aos nossos colegas estagiários da EBSAAS, mas devido à carga horária estabelecida pelo ensino à distância, tornava-se mais difícil a conciliação das turmas para a concretização da tarefa.

Relativamente ao planeamento, não considerámos que tenha havido problemas, pois já tínhamos planeado com antecedência as atividades e pelo facto de ser espaçadas no tempo permitia prestar uma maior atenção ao seu desenvolvimento, apesar da concretização trazer um conjunto de dúvidas, uma vez que o ensino à distância alterou e influenciou o comportamento dos alunos em relação à disciplina de EF, nomeadamente no empenho e dedicação à disciplina.

Neste sentido, alguns dos alunos não realizaram as tarefas solicitadas, apesar do número de vezes que foram reforçadas a importância da realização das mesmas.

Perante isto, uma das estratégias implementadas foi quem não realizasse no dia definido poderia realizar noutro dia, mas com a devida justificação, pois a vida dos familiares e dos próprios alunos estavam instáveis, sendo necessário o docente ser flexível, quando necessário e explicável, tal como defende Silva (2020).

A realização destas atividades em ensino à distância dificultou a participação dos alunos, ainda mais quando sabiam que o rendimento escolar da disciplina de EF não se ia alterar muito devido às diretrizes mencionadas pela EBSAAS e pelo Sistema de Educação. Contudo, o empenho daqueles alunos que realizaram as atividades foi visível através dos vídeos enviados. Nesses conseguimos observar a dedicação, motivação e trabalho efetuado, tentando ter o maior número de pessoas a participar no vídeo das atividades, pese embora a situação de confinamento social.

Pelos *feedbacks* fornecidos pelos alunos, podemos verificar que gostaram mais de realizar a atividade de Dança, devido ao facto de eles próprios construírem a coreografia com os familiares e de escolherem a música de acordo com os seus gostos, apesar de exigir maior trabalho de cooperação e de grupo.

Refletido acerca do grau de envolvimento dos alunos nas respetivas atividades, podemos constatar que os alunos aderiram as atividades, verificando-se que os discentes participativos e empenhados nas aulas presenciais continuavam a ser nas aulas à distância, sendo que conseguimos envolver alunos que não eram participativos no ensino presencial e que se tornaram com o ensino à distância.

Importa mencionar que a família poderá ser a pedra basilar para o sucesso educativo dos seus educandos, contudo entendemos que a AEC teve um impacto muito positivo, dada a magnitude do momento aplicado.

Posto isto, constatou-se que importantes mecanismos e competências, como, o trabalho colaborativo, os hábitos e estilos de vida saudáveis, o trabalho de entreajuda, espírito competitivo, as relações intrapessoais e interpessoais, foram amplamente estimulados e desenvolvidos, em todos os seus partícipes.

Em síntese, será importante analisar a ausência dos pais ou parentes familiares nestas atividades. Futuramente é preciso encontrar outras estratégias para que estes compareçam nas mesmas, caso continue o ensino à distância, e apresentem maior motivação em participar nas atividades dos seus educandos, torna-se preponderante.

VII- Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

7.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

No que diz respeito às atividades de intervenção da comunidade escolar, estas são desenvolvidas com o intuito de promover a participação do núcleo de estágio, em atividades organizadas e desenvolvidas no âmbito escolar, promovendo uma interação e ligação entre os professores estagiários e professores do grupo disciplinar de EF, ultrapassando a extensão restrita de atividades curriculares ao nível das aulas de EF.

É de realçar que a concretização das atividades de intervenção na comunidade escolar envolve um conjunto de pessoas para além dos docentes, tais como funcionários, docentes de outras áreas disciplinares, órgãos executivos e alunos de outras turmas, pertencentes à EBSAAS.

Assim, por meio das atividades organizadas pelo grupo de EF e da nossa participação nas mesmas, puderam fornecer uma ligação e relação com os elementos da comunidade escolar.

Nesta perspetiva, a nossa intervenção tem um carácter opcional pelo atual plano de estudos do MEEFEBS, os cargos a desempenhar associam-se à concretização propriamente dita das atividades, nomeadamente a divulgação das atividades, gestão, controlo e reflexão sobre o funcionamento das mesmas.

Neste âmbito, o grupo disciplinar de EF da EBSAAS desenvolve um conjunto de atividades que contribuem para novas experiências desportivas, nomeadamente: Atividade de Corta-Mato e Atividade de Prevenção Rodoviária.

Com o surgimento da pandemia COVID-19, o grupo disciplinar decidiu criar um conjunto de vídeos que pudessem ser distribuídos pelas turmas da EBSAAS, cujo nosso contributo baseou-se na prática de alguns exercícios físicos para serem publicados, nomeadamente, no *youtube*.

7.1.1. Corta-Mato

Enquadramento da Atividade

O Corta-Mato é uma atividade particular da EBSAAS, que ocorre todos os anos e tem como objetivo principal colocar os alunos ativos e competitivos, num terreno com obstáculos da natureza, que inclui, relva, levadas, água, terreno desnivelado. Posto isto, o objetivo é correr o mais rápido possível, tendo os alunos a responsabilidade de se manterem dentro da trilha assinalada, vencendo o aluno que realiza o percurso corretamente e chega primeiro à meta.

Os alunos são divididos por idades e cada grupo de idades tem uma determinada distância a percorrer, sendo que todos os alunos começam na mesma linha de partida.

Neste sentido, o Corta-Mato é a atividade interna da escola que está presente no PAA da instituição. Importa realçar que os alunos participantes nesta atividade têm dispensa das aulas e recebem prémios.

A atividade do Corta-Mato realiza-se apenas num momento que ocupa a manhã, no primeiro período letivo, mais especificamente, a 6 de novembro de 2019, das 9h00 às 13h00.

A dinamização deste evento ocorre no Jardim de Santa Luzia, sendo alguns professores responsáveis por trazer as suas turmas da EBSAAS até o local da atividade, enquanto outros professores são responsáveis pelo planeamento da mesma. Neste sentido, todos os professores de EF assumiram determinadas funções como forma de distribuir de forma equilibrada as tarefas pelo grupo.

Tal como mencionado anteriormente, a distância era definida consoante a idade do grupo, isto é, os benjamins do ano 2009 realizavam mil metros, que correspondia a duas voltas ao parque. Por outro lado, os infantis dos anos 2007 e 2008 corriam mil e quinhentos metros, ou seja, três voltas ao parque. Os iniciados do ano 2005 e 2006 tinham um percurso de dois mil metros, ou seja, tinham de dar quatro voltas ao parque de Santa Luzia. A partida também é dada consoante grupos já mencionados.

É importante referir que cada grupo era dividido em masculino e feminino e os alunos competiam com os indivíduos do mesmo género e com a mesma idade.

Funções Desenvolvidas

Na realização da atividade assumimos as funções, numa parte inicial, de auxiliares na colocação do número de peito de cada aluno. Após a conclusão desta função no grupo de benjamins, passámos a desempenhar a função de árbitro de partida, dando o sinal “bip” para a saída de um determinado grupo, apontando as falsas partidas ou incumprimento do posicionamento do aluno.

Reflexão

A pertinência da Atividade Corta-Mato é bastante relevante, tendo em consideração os objetivos mencionados anteriormente. Para além de contribuir para uma maior interação entre os alunos e os professores da EBSAAS, é fulcral mencionar que esta atividade apela à formação eclética (participam rapazes e raparigas).

Este tipo de eventos e atividades, por outro lado, também se tornam relevantes para nós, professores estagiários, já que conseguimos promover uma interação e relacionamento com os professores e colegas do grupo de EF, que até então não tinha sido possível e ainda se tornou mais importante numa fase inicial do ano letivo.

Para além destes aspetos, este tipo de atividade permitiu-nos contactar com alunos de outras turmas, num contexto de promoção da prática de AF, enquadrada com uma atividade específica associada ao Atletismo.

No que concerne à atividade, pensando e refletindo sobre as formas de rentabilização da mesma, verifica-se que a sua dinamização poderia ter sido efetivada consoante o seu objetivo, a sua organização e ainda a envolvência e adesão dos alunos na participação na atividade desportiva.

No decorrer da atividade, deparámo-nos com alguns constrangimentos associados à mesma, a saber:

1. A existência de um número elevado de alunos num determinado grupo, ou seja, no grupo dos benjamins havia um grande aglomerado de alunos a concretizar a corrida, podendo ter sido subdividido em mais um grupo.
2. Após a receção da lista de inscritos na atividade, verifica-se não estava a apelar aos alunos do ensino secundário. Assim, é necessário repensar noutra forma de divulgar e envolver os alunos do secundário.
3. Outro problema identificado é que sendo uma atividade presente no PAA da EBSAAS, existiam disciplinas que marcavam testes ou aulas importantes,

como revisão da matéria, contribuindo para a não participação dos alunos na atividade.

4. Os professores deveriam ser responsáveis pela sua turma, pois existiam muitos alunos inscritos e, como essa estratégia não estava implementada, existiam alunos espalhados pelo parque, sem um controlo apertado.

Uma estratégia a implementar está relacionada com o facto de cada docente ser responsável por uma turma como forma de garantir a segurança e um controlo mais restrito dos alunos. Ao mesmo tempo, deveria haver uma captação dos alunos do secundário, pois verificou-se a participação maioritária de alunos dos segundos e terceiros ciclos.

Em síntese, existem aspetos que devem ser considerados e repensados em termos de eficácia e dos objetivos que se pretendem atingir com a atividade em questão.

7.1.2. Educação Rodoviária

Enquadramento da Atividade

O evento intitulado de Educação Rodoviária, dinamizado pelo departamento de EF da EBSAAS tem como objetivo sensibilizar os alunos, de uma forma mais lúdica, para o conhecimento das principais regras e sinais de trânsito essenciais para os utentes da estrada.

Esta atividade do Plano Regional de Educação Rodoviária está subdividida em oito partes: uma primeira parte designada de prova de orientação rodoviária, uma segunda parte intitulada de a minha carta de condução, uma terceira parte com o título “cem” comentários no trânsito, uma quarta parte associada à fase escolar da taça escolar de educação rodoviária, uma quinta parte designada de inquérito de civismo e circulação defensiva, uma sexta parte chamada de hino do PRER, uma sétima parte intitulada de *spots* de vídeos de segurança rodoviária e, por fim, uma oitava parte associada ao *kiss and ride*.

A prova de orientação rodoviária teve como intervenientes os professores de EF e como destinatários os alunos dos segundos e terceiros ciclos. A mesma foi desenvolvida no dia 20 de novembro no pátio da escola.

Relativamente à minha carta de condução, esta tem o intuito de sensibilizar os jovens para a prevenção de acidentes rodoviários e informar todos os alunos, com uma idade próxima de poder obter a licença de condução, de todos os direitos e deveres inerentes à mesma. É apenas destinada aos alunos do secundário e foi desenvolvida pela escola de condução ao longo do ano letivo.

“Cem” comentários no trânsito tem em vista a sensibilização de toda a comunidade educativa para a problemática da educação rodoviária, para os alunos dos segundos e terceiros ciclos, no decorrer dos primeiro e segundo períodos.

No que concerne à fase escolar da taça escolar de educação rodoviária, esta visa sensibilizar os alunos dos segundos e terceiros ciclos para o conhecimento das principais regras e sinais de trânsito, essenciais para circular com segurança. Foi desenvolvida no segundo período, mais especificamente, no dia 26 de fevereiro.

Posteriormente, desenvolveu-se um inquérito civismo e circulação defensiva que tem em conta dar a conhecer os hábitos diários dos pais e encarregados de educação, enquanto passageiros, peões e condutores de veículos diversos, com o objetivo de sensibilizar para o desenvolvimento de atitudes cívicas, de segurança e de comportamentos defensivos na estrada.

Outra fase que faz parte deste projeto é o hino do PRER, que tem o intuito de criar e divulgar temas musicais relacionados com a segurança rodoviária e sensibilizar os alunos do segundo ciclo através da música, para o tema da educação rodoviária.

Os *spots* de vídeos de segurança rodoviária visam sensibilizar os alunos do terceiro ciclo e secundário para o flagelo que representa a sinistralidade rodoviária, promovendo a sua prevenção. E, por fim, *kiss & ride*, aponta sensibilizar os pais sobre a correta utilização do *kiss & ride*.

Funções Desenvolvidas

O primeiro contacto que tivemos com este evento foi na atividade intitulada de fase escolar da taça escolar de educação rodoviária, que se centrava em sensibilizar e promover os alunos para o conhecimento das principais regras e sinais de trânsito, essenciais para a circulação do indivíduo em segurança. Esta fase particular decorreu no pavilhão da EBSAAS, na qual os alunos tinham como meio de transporte uma bicicleta e teriam de respeitar as sinalizações.

Neste sentido, a nossa função no dia 26 de fevereiro centrou-se no registo das falhas dos alunos, consoante as sinalizações que estavam expostas no percurso realizado no pavilhão.

Reflexão

Sendo uma atividade destinada maioritariamente aos alunos dos segundos e terceiros ciclos, a divulgação da atividade foi realizada corretamente, pois o grupo disciplinar de EF decidiu que qualquer turma desses ciclos que tivessem aulas nesse dia, na parte da manhã, teria de passar pela atividade com o seu professor de EF. Os restantes alunos que não tinham aula de EF àquela hora poderiam se inscrever.

Nesta perspetiva foi a melhor estratégia para ter o maior número de alunos para a atividade. Apenas identificámos dois pontos que deveriam ser repensados na próxima realização deste evento:

1. Antes de realizarem a atividade prática os alunos tinham de realizar um teste cognitivo sobre os sinais. Após a conclusão do teste, dirigiam-se para a pista da parte prática. Contudo, deveria existir um professor a controlar os alunos que se deslocavam para o teste rodoviário com a bicicleta, pois, às vezes, existiam grandes aglomerados de alunos à espera;
2. Ao nosso ver, também deveria haver um ponto estratégico para os professores que estavam a avaliar a componente prática. Neste sentido, o ponto estratégico mais eficaz seria os docentes estarem a meio do recinto desportivo, não atrapalhando os alunos.

7.1.3. Team Levada

Enquadramento da Atividade

A *Team Levada* foi um projeto criado pelo grupo disciplinar de EF, numa época de ensino à distância devido ao estado de emergência. Assim, foram criados vídeos com o intuito de potencializar a AF entre os alunos numa fase de confinamento social, tendo consciência que o aluno iria se exercitar menos.

Esta atividade iniciou-se no terceiro período, com a contribuição da comunidade educativa da EBSAAS, para promover e sensibilizar os alunos para desenvolver a prática desportiva em casa.

Os vídeos centravam-se no método de treino *tabata*, em que os alunos deveriam em vinte segundos realizar o máximo de repetições possíveis com dez segundos de descanso entre os exercícios.

De seguida, seguem alguns exemplos dos vídeos criados pela comunidade educativa da EBSAAS:

<https://www.youtube.com/watch?v=e1H9croy74A&feature=youtu.be;>

https://www.youtube.com/watch?v=m-TGzck39ik&feature=emb_title;

[https://www.youtube.com/watch?v=_7-43u1HyI0&feature=emb_title.](https://www.youtube.com/watch?v=_7-43u1HyI0&feature=emb_title;)

É fulcral mencionar que a criação dos vídeos foi realizada pelo Prof. Doutor Rui Cunha, sendo que os restantes professores realizaram os exercícios práticos, para que pudessem ser compilados, dando origem a uma aula de EF.

Funções Desenvolvidas

A partir do 20 de abril começou-se a filmar exercícios com pelo menos vinte segundos para que posteriormente o Prof. Doutor Rui Cunha pudesse criar o vídeo total da aula.

Importa ressaltar que participámos em três vídeos, apesar de termos enviado mais exercícios, mas devido à aplicação utilizada não foi possível utilizar as filmagens.

Reflexão

A utilização das tecnologias auxiliou no desenvolvimento das aulas de EF à distância, porém devido à falta de formação dos docentes, bem como à falta de conhecimento sobre aplicativos interativos, a ação dos professores ficou dificultada.

Sinceramente, devemos ter sido um dos grupos educativos a realizar uma atividade deste tipo por isso estamos de parabéns, porque mesmo em isolamento social nunca deixámos de interagir como um grupo e pensávamos sempre no bem do aluno, que neste caso concreto se centrava na prática de AF.

Contudo, o único aspeto que deveria ser repensado caso as aulas no próximo ano letivo continuem à distância seria fazer aulas de grupo, como por exemplo, *Body Balance*,

Body Combat, entre outras, para que os alunos tenham outras experiências e vivências diversificadas.

Em suma, o ensino terá sido beneficiado pelo método de ensino à distância, pois para este grupo disciplinar de EF puderam desenvolver um trabalho de grupo e utilizaram diversas estratégias repensando nas vantagens que teriam para o desenvolvimento integral do aluno. Assim, acreditamos que o surgimento desta pandemia possibilitou uma nova visão sobre a Educação!

7.1.4. Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Após uma análise detalhada de cada atividade desenvolvida com intervenção na comunidade escolar, passamos a desenvolver uma reflexão geral das atividades.

A EBSAAS, bem como o grupo disciplinar de EF, apresentam e dinamizam um conjunto de atividades bastante diversificadas para os seus alunos, nas quais é evidente um conjunto de características, tais como: interação, cooperação, interajuda, organização e trabalho de equipa perante os docentes.

As envolvências nestes projetos possibilitaram o desenvolvimento de um conjunto de competências, nomeadamente de comunicação, autonomia, cooperação, trabalho de equipa e, principalmente, o desenvolvimento da interação social quer com professores, quer com alunos.

Posto isto, a grande afluência e variedade de alunos nas atividades exigiu uma adequação das nossas capacidades, obrigando-nos a sair da nossa zona de confronto, com vista a transmitir confiança aos alunos, por exemplo.

Importa realçar que tínhamos grande interesse em participar nas fases de planeamento e dinamização das atividades, pois acreditamos que iríamos desenvolver outras competências essenciais para o nosso desenvolvimento como docentes, já que impunham o contacto com outras instituições, procedimentos logísticos complexos e com um controlo específico sobre os alunos.

No decorrer das atividades foi possível desenvolvermos a nossa capacidade reflexiva e crítica, no sentido em que por meio das atividades pudemos destacar e observar algumas fragilidades que implicavam a reflexão sobre a estratégia adotada para rentabilizarmos os recursos e potencializarmos o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os objetivos delineados.

Todas as sugestões mencionadas anteriormente foram analisadas do ponto de vista teórico, necessitando posteriormente serem colocadas em prática, com o intuito de identificar a sua eficiência.

Tendo em consideração as atividades constatou-se que a nossa turma não participou nas mesmas (nomeadamente no Corta-Mato) pelo facto de estas não serem coordenadas com as restantes disciplinas curriculares, pois os nossos alunos tinham grande interesse em participar, mas preferiram não perder as aulas teóricas de outra disciplina curricular em detrimento de participarem num evento desportivo.

VIII- Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual - *Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*

A ACPI está integrada numa das atividades a desenvolver durante a prática pedagógica de estágio. Assim, o objetivo principal desta atividade é contribuir para que os estagiários atuem como agentes catalisadores e desenvolvam as suas capacidades de preletores perante o grupo de professores de EF, do estabelecimento de ensino onde estão integrados.

Esta troca e partilha de conhecimentos, bem como de experiências, deverão servir para o processo de formação contínua dos docentes, mas também dos professores estagiários.

Neste sentido, era importante definir o tema a abordar. Neste contexto decidimos, primeiramente, identificar as fragilidades e os interesses do grupo, através de uma auscultação dos professores pertencentes ao grupo de EF, bem como do orientador pedagógico e do orientador cooperante, surgindo a temática “Autismo”.

Nesta perspetiva, era uma temática que nos dava grande interesse trabalhar e assim decidimos abordá-la na ACPI. Deste modo, desenvolvemos a temática “*Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*” (Apêndice 11, cartaz de divulgação).

Esta ACPI estava dividida em dois grandes módulos, designados de “*Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva*” e “*Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Interativa*”, possuindo um carácter teórico-prático, sendo que numa primeira etapa da sessão foram apresentadas as três temáticas, mais especificamente, “*Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*”, “*O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial*” e “*Uma Proposta Vídeo-Projetada na Abordagem à Dança*”.

A segunda fase da sessão, por sua vez, foi caracterizada por uma parte prática que permitia aos professores visualizarem um conjunto de exercícios destinados aos alunos com autismo e, por fim, visualizarem e realizarem ritmos de acordo com a música, sendo destinado ao módulo dois da ação.

8.1.1. Conceptualização da Ação

Focando-nos apenas na conceptualização da ação intitulada de “*Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*”, numa fase inicial, foi necessário realizarmos uma análise e, posteriormente procedermos à revisão de literatura de modo a podermos desenvolver com maior rigor e qualidade os conteúdos definidos na abordagem do tema.

Acreditamos que, num mundo onde a escola foge às necessidades da sociedade vigente, atualmente, a temática da inclusão torna-se emergente no contexto escolar, pois o surgimento deste tema torna-se ainda mais importante. Assim,

(...) a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

A inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) nas escolas é cada vez mais uma realidade para os professores. A legislação vigente apoia e defende que todos, sem exceção, devem ter acesso à educação. As crianças e os jovens com NE estão a ser colocadas em escolas de ensino regular. Neste contexto os professores deparam-se com turmas muito heterogéneas (Escórcio, Gouveia, Nóbrega & Alves, 2014).

8.1.2. Operacionalização da Ação

Relativamente à operacionalização da ação, baseou-se na revisão de literatura, bibliografia e o desenvolvimento dos conteúdos realizados na fase anterior.

No que concerne à realização propriamente dita da ACPI, esta teve lugar no ginásio na EBSAAS, tendo decorrido no dia 11 de fevereiro entre as 16h00 às 17h30.

Assim sendo, a ação iniciou-se com a nossa apresentação sobre o autismo, com a apresentação em formato *PowerPoint*, intitulada de “*Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*”, passando à apresentação do Professor Estagiário Gonçalo Menezes - “*O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial*” e, por fim, o Professor Estagiário Camilo Fernandes apresentou a temática designada de “*Uma Proposta Vídeo-Projetada na Abordagem à Dança*”.

Como forma de melhor organizarmos e gerirmos os recursos temporais durante a ação individual efetuámos um plano para a ação (Apêndice 11).

Centrando a atenção na apresentação “*Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo*” e tendo em conta as finalidades mencionadas anteriormente, a ação teve uma sequência lógica de modo a facilitar a compreensão da temática e a aquisição de novos conhecimentos.

8.1.3. Reflexão sobre a Ação

Na fase de conceção da ACPI, não foram identificados problemas na seleção da temática e saberíamos que ao seleccionarmos a temática desejada pelo Grupo de EF, iríamos despoletar interesse.

Perante isto, o campo de operacionalização teve uma maior atenção, neste sentido foram adotadas estratégias de transmissão da informação que permitiram que os professores estivessem interessados na ação, pois havia uma boa colocação da voz, o *PowerPoint* estava visível e atrativo e não foi uma ação apenas teórica, uma vez que durante a ação era possível observar um conjunto de vídeos associados à temática.

O modo de verbalização foi claro e perceptível e, por fim, a postura era adequada, já que o *PowerPoint* estava sobre a nossa cabeça não havendo a necessidade de mover-nos ao longo da sala.

No que concerne à qualidade dos conteúdos, os mesmos eram perceptíveis e, para além disso, conseguimos atingir os objetivos delineados para a apresentação.

No final da ação, ainda tivemos tempo para realizar um debate com os professores com vista a partilharmos os conhecimentos e experiências. Esta foi uma boa estratégia para integrar os professores na ação deixando-os interessados. Porém, ao identificarmos que nenhum professor tinha iniciativa para participar, decidimos partilhar a nossa experiência e assim isso levou os professores a comunicarem entre si, mas, por outro lado, prendemos a atenção dos docentes.

Parece-nos pertinente refletir sobre a quantidade de professores que estiveram na nossa comunicação, sendo que a maioria dos docentes da escola onde realizámos o estágio é composta por vinte e quatro professores e na nossa ação, apenas quatro desses professores não estiveram presentes, revelando uma grande adesão dos professores. Nesta perspetiva, isto poderá ter ocorrido graças ao bom contacto entre os professores e os estagiários, bem como a boa divulgação da ação.

De modo a realizarmos um controlo e avaliação da ação, decidimos elaborar um pequeno questionário aos professores, inovando, através do *smartphone*, no qual os professores poderiam responder ao questionário e no mesmo minuto tínhamos acesso aos dados em gráficos, facilitando a avaliação que posteriormente teríamos de fazer.

Tendo em conta que o questionário foi expedito de novas tecnologias teríamos de assegurar que todos os professores tinham acesso a *internet*, bem como a um *smartphone*. Neste sentido, foi disponibilizada a utilização dos nossos computadores, caso algum dos professores não tivesse o meio tecnológico solicitado.

Também no final da ação circulou uma folha de presenças de modo a verificar quantos professores estavam presentes e fornecemos um certificado de participação.

Como forma de confirmação da reflexão anterior, passamos à análise dos resultados da ação. Assim, constata-se que dos vinte professores que estiveram presentes, apenas dezoito responderam ao questionário. Esta situação poderá ter ocorrido devido ao facto de alguns professores terem de sair mais cedo da ação, por razões pessoais, e não terem tido acesso ao *site* nem ao QR para o preenchimento do questionário de avaliação.

Importa realçar que este questionário foi realizado de modo a ser de fácil preenchimento, utilizando-se a escala de *likert* de um a cinco.

Relativamente aos resultados, constatamos que esta ação foi muito positiva, já que muitas das questões foram pontuadas com cinco e quatro, significando que houve grande satisfação por parte dos docentes para a nossa comunicação.

No que diz respeito à primeira questão (Globalmente a ação agradou-lhe?), verifica-se que 88,9% dos professores consideram que a ação foi globalmente muito satisfatória (cinco pontos), enquanto, os restantes professores (11,1%) consideram a ação satisfatória (quatro pontos). Quanto à segunda questão (O desenvolvimento da ação pareceu-lhe adequado?), como ocorreu na questão anterior, verifica-se que a maioria dos professores, com uma percentagem de 83,3%, considera que o desenvolvimento da ação lhes pareceu muito satisfatório.

Relativamente à última questão (A ação correspondeu às suas expetativas?) destinada à avaliação global da ação, como esperado, conseguimos atingir as expetativas da maioria dos professores a todos os níveis com uma percentagem de 88,9%. Por outro lado, alguns professores consideram que não conseguimos atingir algumas das suas expetativas, pontualizando a questão com quatro pontos (11,1%).

No que respeita à avaliação dos conteúdos abordados, na questão se o tema abordado foi interessante e pertinente, 94,4% dos professores considerou o nível cinco,

muito satisfatório, na abordagem da temática sobre as perturbações do espectro do autismo. À questão sobre se os professores consideraram que a ação permitiu que adquirissem conhecimentos sobre o autismo, 83,3% consideraram que adquiriram conhecimentos muito satisfatórios com um nível cinco na escala de *likert*. Na questão sobre se os conteúdos foram perceptíveis e objetivos, 88,9% consideraram como muito pertinentes e objetivos, possibilitando assim a aquisição de conhecimentos.

Por fim, a questão associada à qualidade da comunicação da preletora, 88,9% dos docentes do Grupo Disciplinar de EF da EBSAAS, consideraram que a qualidade foi de nível muito satisfatório (cinco pontos).

Assim, em forma de síntese, acreditamos que todas as informações transmitidas tenham enriquecido os docentes, bem como tenham sido potencializadoras no processo de ensino aprendizagem dos alunos autistas.

8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa - Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização – O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva

A ACPC está integrada numa das atividades a desenvolver durante a prática pedagógica de estágio, sendo um evento destinado ao público de EF e Desporto que explora, anualmente, temáticas atuais ao nível da EF.

Esta atividade, organizada pelos alunos/professores estagiários do segundo ano do MEEFEBS e respetivos núcleos de estágio, tem como objetivo primordial a partilha e a troca de conhecimentos e de informações entre professores orientadores, alunos estagiários de EF, professores de EF e alunos de EF.

Neste sentido, a dinamização da ação coletiva, por sua vez, engloba não só os professores estagiários integrados em cada núcleo de estágio e os seus respetivos orientadores científicos, bem como outras personalidades convidadas (preletores) que possuem um conhecimento especializado sobre uma proposta de operacionalização selecionada.

8.2.1. Conceptualização da Ação

A ACPC realizou-se nos dias 29 de fevereiro de 2020 e 7 de março de 2020, das 9h às 18h30, foi intitulada de “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”, e incluiu três módulos (comunicações organizadas pelos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS), por cinco conferências (dinamizadas por preletores convidados) e uma mesa redonda.

Após a temática geral da ação estar definida, houve a necessidade de determinar os temas individuais associados aos três módulos desenvolvidos pelos estagiários, bem como o conteúdo a abordar durante a comunicação e os seus principais objetivos.

Desta forma, as temáticas abordadas em cada módulo dos professores estagiários do MEEFEBS caracterizaram-se por propostas de operacionalização aplicadas na EF, integrando temáticas como: do MED nos JDC, Karaté, NE e a Dança.

Direcionando para o nosso título da comunicação em que fizemos parte dominou-se “*O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva*”, nomeadamente “*Conceção, Dinamização e Reflexão sobre uma Proposta de Intervenção: No Domínio do Desporto Adaptado*”.

No que diz respeito ao planeamento da ação de formação, este teve o contributo de todos os estagiários e respetivos orientadores científicos, sendo de destacar que, numa fase inicial, reunimos e tivemos o apoio direto da Mestre Ana Luísa Correia, a fim de delegarmos algumas tarefas importantes para o desenvolvimento da ação.

A calendarização da ação foi cumprida por todos os docentes e estagiários com o intuito de não existirem atividades associadas ao Desporto Escolar, assim como a ausência de uma dinâmica cultural ou festiva na RAM, pois pretendíamos ter o maior número de profissionais.

Uma vez que existia um conjunto de tarefas a desenvolver em primeira instância foi realizada uma lista de tarefas com os principais responsáveis. É de ressaltar que o papel dos orientadores científicos foi extremamente importante para o que o grupo de estagiários se organizasse e houve uma distribuição de tarefas de forma rigorosa e controlada (tabela 4).

Tabela 4: Distribuição de Tarefas - Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Tabela 4. Distribuição de Tarefas	RESPONSÁVEL	COLABORADORES
Marcação Salas de Apoio e Sala do Senado		Mestre Ana Luísa Correia
Responsável pela Acreditação da Ação	Prof. Doutor Helder Lopes	-----
Definição de objetivos e conteúdos de cada módulo	Cada grupo responsável por cada módulo	1º Módulo: Leonardo, Tiago, Joana e Valéria 2º Módulo: Camilo, Gonçalo, André e Zeca 3º Módulo: Carolina Ferraz, Ana Carolina e Pedro
Receção dos objetivos e conteúdos de cada módulo e preleção		Orientadores Científicos
Logística para as inscrições – link para as inscrições		Dr. Énio
Dúvidas acerca da Ação (processo de inscrição + dúvidas de acreditação)		Prof. Doutor Helder Lopes e Leonardo
Concretização do cartaz e programa		Carolina Ferraz, Joana, Valéria, Tiago, André e Leonardo.

Após a concretização do cartaz e posterior aprovação do mesmo pelos orientadores científicos, foi realizado o programa da ação em questão, com a ordem de apresentação relativamente às conferências e módulos. Na identificação da temática de cada conferência e módulos foram também referidos os respetivos preletores e, nos módulos, o moderador responsável (Apêndice 10).

É de realçar o facto de que as inscrições foram realizadas até um dia antes da formação, sendo que foram contabilizados cento e setenta e oito inscritos e no próprio dia da ação seis pessoas se inscreveram, totalizando cento e oitenta e quatro participantes. Isto significa que conseguimos ter grande adesão.

Aos pontos negativos da fase de planeamento estão associados o facto do grupo de estagiários só ter começado a cooperar após uma longa reunião desenvolvida pelo Prof. Doutor Helder Lopes, contribuindo para que trabalhássemos em grupo, com um objetivo comum.

8.2.2. Operacionalização da Ação

No que concerne à operacionalização da ação, por sua vez, pretendeu-se transmitir aos docentes as potencialidades de realizar Desportos Adaptados nas aulas de EF em pessoas não portadoras de NE, com vista à aceitação da diferença.

Nesta linha de pensamento foi realizada a apresentação de um estudo realizado em escolas do concelho do Funchal, que comprova que os alunos quando experienciavam as atividades adaptadas tinham uma maior capacidade de interagir e se colocar no lugar dos seus pares portadores de deficiência.

Posto isto, transmitimos aos docentes não só as potencialidades de abordagens pedagógicas dos Desportos Adaptados em alunos sem NE, como também apresentámos a importância de promover a aceitação através da EF, com o fornecimento de um estudo em específico que expressa a importância das aulas de EF no desenvolvimento dos Desportos Adaptados ao nível da aceitação de crianças e jovens com deficiência.

8.2.3. Reflexão da Ação

Realizando um balanço geral acerca da ACPC, numa fase de planeamento, consideramos que todos os professores estagiários cooperaram e articularam em todos os trabalhos e tarefas propostas, efetivando com sucesso todo o processo de preparação, nomeadamente na fase de pré-impacto.

Embora tenhamos tido o cuidado de calendarizar a ACPC para datas que não englobassem, essencialmente, atividades relativas ao Desporto Escolar, o que verificámos foi que no dia 7 de março a comparência dos professores de EF foi mais reduzida, quando comparada com o dia 29 de fevereiro, como consequência da existência de formações, por exemplo na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Porém, é de salientar que existem aspetos que não estão ao nosso controlo, no qual se destaca esta situação.

Outro aspeto que não esteve ao nosso alcance refere-se à divulgação da ACPC por intermédio da Secretaria Regional de Educação, no sentido em que alguns docentes presentes na respetiva ação referiram que tiveram conhecimento da ação por um mero acaso. Em futuras edições deste tipo de formação, a forma de divulgação deve ser efetivada. Contudo, os professores estagiários decidiram passar pelas escolas da RAM, com o intuito de divulgar ainda melhor a nossa formação, através da colocação dos pósteres na sala dos professores de EF das escolas.

Apesar da dinâmica entre os professores estagiários ter sido bastante positiva nos últimos dias da ACPC, consideramos que poderia ter sido desenvolvida uma maior comunicação, espírito de interajuda e de cooperação, essencialmente ao nível da preparação do *coffee break*, do secretariado e do apoio à sala do senado.

O cumprimento do programa em termos de recursos temporais foi também um aspeto bastante positivo da ACPC, resultado do rigoroso acompanhamento do programa e auxílio dos moderadores na gestão dos tempos da comunicação de cada preletor, excetuando a abertura da sessão que ocorreu para além da hora prevista devido ao atraso de um dos elementos. Contudo, o grupo de estagiários destacou-se na sessão de abertura, pois apresentou uma Dança para os presentes na formação, contribuindo para o esquecimento do atraso da sessão.

Previamente à ação, os professores estagiários verificaram todos os placares com os nomes dos preletores, constatando-se grande organização entre todos, já que não se verificou a ausência de identificação de nenhum autor.

Outro ponto positivo a salientar, após a finalização dos dois dias de apresentação, foi o facto dos docentes inscritos terem ficado satisfeitos por um grupo de estagiários ter realizado prática, como forma de operacionalizar alguns conteúdos teóricos transmitidos numa comunicação. Assim sendo, nas futuras ACPC este fator deve ser considerado como forma de cativar e abarcar um maior número de docentes para esta ação.

Centrando-nos agora no momento da apresentação, alguns pontos fortes desta comunicação ao nível teórico traduziram-se na sua clareza e objetividade. Os objetivos propostos foram alcançados e toda a dinâmica e estrutura do documento de apoio à apresentação foi bem estruturado e devidamente ordenado, apresentando os conteúdos de forma sequencial e simples.

Ao nível da expressão oral, na parte inicial da apresentação, o nervosismo foi evidente, traduzindo-se através de um processo linguístico alvo de alguns equívocos (algumas trocas de palavras, por exemplo). Contudo, com o decorrer da apresentação, este estado emocional foi diminuindo, levando a um maior à vontade durante a comunicação. No geral, consideramos que a oralidade foi coerente, clara, audível e, acima de tudo, conhecedora e segura, relativamente aos conteúdos que estavam a ser transmitidos.

Outro aspeto favorável a este módulo em questão, no qual desenvolvemos a nossa comunicação, incluindo a comunicação da preletora e coautora deste trabalho, Prof^a. Doutora Ana Rodrigues, refere-se à inexistência de atrasos nas referidas comunicações.

Porém, é de mencionar que ao início da nossa comunicação os recursos temporais associados ao programa da ACPC já estavam ligeiramente atrasados, o que exigiu de nós uma capacidade de adaptação e de ajustamento, com o intuito de não prolongar extensivamente a ação e de permitir o espaço para a prática dos Desportos Adaptados

(*Slalom, Goalball, Boccia e Voleibol Sentado*), bem como o debate e/ou levantamento de dúvidas relativas ao terceiro módulo da ACPC.

É ainda de destacar que todos os núcleos de estágio atingiram o objetivo e o tema principal da ACPC, demonstrando os conhecimentos desenvolvidos e trabalhados ao longo da operacionalização de algumas matérias de ensino no processo pedagógico dos seus alunos e no estágio.

De seguida, surgem algumas fotos registadas durante a apresentação da ACPC.



Ilustração 1: ACPC

IX- Considerações Finais

Com a concretização deste relatório pedagógico pretendemos consubstanciar, pensar, fundamentar e refletir sobre as tomadas de decisão, metodologias, estratégias e procedimentos adotados ao longo do EP na EBSAAS. Convictos que o EP caracteriza-se como um processo de elevada complexidade, exigindo esforço, dedicação, resiliência, capacidade de adaptação e responsabilidade.

Assim, perante a construção de um processo pedagógico, conscientes que o contexto escolar sofre inúmeras alterações, a capacidade de reconstrução do pensamento e inovação, são as palavras-chave imprescindíveis para os docentes de EF.

A conclusão do MEEFEBS é vista como um marco na formação, bem como na habilitação profissional na disciplina de EF. Contudo, é preciso considerar que as competências adquiridas e consolidadas ao longo do EP, vão para além da lecionação da disciplina de EF, abrangendo um contexto alargado e multidisciplinar. No nosso ver, estas competências permitirão uma melhoria na compreensão e aplicação dos conhecimentos, nomeadamente, na resolução de problemas.

Perante isto, a experiência profissional docente captou um processo de maturação a dois níveis, isto é, profissional e pessoal.

Assim, no campo profissional por meio da lecionação pudemos desenvolver os conhecimentos tático-técnicos, utilização das estratégias diversificadas e metodologias de ensino de acordo com as características da turma, com vista a despoletar o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, no âmbito pessoal, pudemos desenvolver um papel humano e social, interligado com as atitudes e valores, contribuindo para uma formação eclética.

Nesta secção do relatório temos o intuito de tentar sublinhar as mudanças mais significativas ao longo do estágio e os aspetos mais marcantes do processo.

Como mencionado em capítulos anteriores, o início do estágio, bem como da Prática Letiva acarreta no estagiário alguma responsabilidade que se traduz em momentos de *stress* e receios, devido ao facto de estarmos sob avaliação e querermos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem eficaz nos alunos, contribuindo para a saída da nossa zona de conforto.

Realizando uma retrospectiva, numa fase inicial, verifica-se que o mais importante é cumprir o PdA à risca, não havendo, portanto, muita flexibilidade, independentemente do resultado positivo ou não dos exercícios. Contudo, com o decorrer da Prática Letiva,

constata-se um maior ganho de confiança permitindo uma adequação do plano consoante as necessidades dos alunos, desenvolvendo assim a capacidade reflexiva e adaptativa. Posto isto, o foco passou a ser o aluno, bem como a sua aprendizagem.

No entanto, a reflexão assume-se como um aspeto fulcral, uma vez que nos permite repensar e analisar sobre a importância de um bom planeamento e direcionarmos a prática pedagógica futura. Em síntese, pretende-se que futuramente o docente seja capaz de responder às fragilidades dos alunos e direcioná-los para um ensino ativo, procurando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Com este ensino à distância, a meio do ano letivo, fiquemos cientes que a utilização de ferramentas inovadoras, bem como enquadradas com a sociedade tecnológica, poderá suscitar um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento de capacidades obrigatórias, mencionados no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Assim, a utilização do *smartphone* e do computador como instrumento de lecionação e gravação do movimento poderá desenvolver a capacidade de consciência do esquema motor, através da sua análise.

Urge mencionar que as metodologias, estratégias e processo utilizados, têm uma influência no processo formativo docente. Perante isto, todos os desafios e problemas resolvidos, foram solucionados por estratégias e metodologias, bem como alicerçado de um processo de análise crítica-reflexiva, contribuindo significativamente para a aquisição de aprendizagens e competências.

Sabendo que o desenvolvimento do docente vai para além da prática pedagógica, estão subjacentes outras componentes, destacando a: intencionalidade das ações perante os comportamentos que o docente pretende solicitar aos discípulos, sistematizar e organizar os saberes e os conhecimentos, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Assim, importa destacar algumas competências didático-pedagógicas adquiridas pelo docente, nomeadamente controlo da gestão do tempo de aula, gestão dos comportamentos de desvio, comunicação e apresentação de conteúdos de forma mais assertiva, clara e enquadrada, capacidade de apropriação das situações de aprendizagem, consoante dos objetivos delineados e as necessidades do aluno e, por fim, capacidade de análise e, posterior, reflexão sobre as situações vividas.

Nesta linha de pensamento, na atualidade, entendemos que o ato de lecionar, não exige ao docente apenas um vasto conhecimento científico, mas, por outro lado, é crucial saber lidar com os alunos, compreendê-los ao nível dos medos e dificuldades e, o mais

importante, saber identificar e aplicar estratégias para responder às diferentes motivações dos alunos.

Tal como mencionado anteriormente, formar e educar também permite criar sinergias entre os diversos elementos da comunidade educativa, sendo assim foi nosso objetivo criar relações interpessoais com a turma.

A abordagem do MED revelou-se uma ferramenta importante relativamente ao objetivo anterior, assim como, envolver os alunos de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, verificando-se uma motivação acrescida dos alunos para a disciplina de EF. Contudo, esta abordagem é apenas um exemplo para o objetivo delineado.

Posto isto, acreditámos que ao adotarmos estratégias diferentes do quadro conceptual do tradicional irá despoletar o interesse e motivação dos alunos, porém é necessário ter em conta o contexto e as características da turma.

É necessário realçar que existem momentos de frustração, pois quando iniciamos o EP, numa fase periódica, o nosso objetivo passa por inovar e deixar de utilizar o quadro conceptual tradicional, isto é, pretende-se colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, apesar de termos isto em conta, nem sempre desenvolvemos um processo pedagógico enquadrado com estas ideias.

Neste sentido, optámos por abordar o MID, nos JDC, de modo averiguar se os alunos continuam motivados para as aulas ao utilizar-se tal modelo.

Tendo por base a Taxonomia proposta por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) para a organização das matérias de ensino, poderíamos ter desenvolvido uma prática pedagógica mais integral para os desportos que solicitam os mesmos comportamentos, desenvolvendo aulas politemáticas, de modo a tornar o aluno eclético e integral, contribuindo também para diversas experiências desportivas. Mas, devido à limitação da escola na definição das matérias de ensino tornou-se difícil a utilização esta metodologia, assim as metodologias e estratégias influenciam o foco do processo.

Contudo, as influências que sofremos ao longo do EP, acabam por desencadear um efeito nas nossas práticas.

Em suma, o EP permitiu para o enriquecimento da nossa formação, tornando-a marcante. Apesar da nossa aventura estar a começar, pois existem ainda competências e conhecimento por desvendar, por explorar e refletir. Assim, o nosso caminho ainda é longo e muitas interrogações irão surgir, mas por meio da ambição, pesquisa e trabalho poderemos seres “bons profissionais de EF”. Posto isto, *“A fase de formação inicial é o*

período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.” (Costa, 1996, p.10).

X- Referências Bibliográficas

- Abreu, É., Félix, L., Carvalho, M. & Correia, Ana. (2014). Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos- Basebol e Canoagem. In Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R. & Correia, A. *Problemáticas da Educação Física I*. pp. 40- 146. Funchal. Universidade da Madeira.
- Abreu, C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A., & Gouveia, É. R. (2014). A ginástica escolar: Da teoria à prática. In H. Lopes, R. É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.). *Problemáticas da Educação Física I*.158-163. Funchal. Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf>.
- Andrade, P. (2013). Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. *Tese de Mestrado*. Funchal. Universidade da Madeira.
- Araújo, M. (2012). Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente. *Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação*. Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação: Almeida Garret.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Artigo 73 da Constituição Portuguesa. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.
- Assunção, L. & Pinheiro, V. (2009). *A Observação no Contexto Desportivo – Sistema de Observação do Tempo de Aula (Treino) – ATA*. Disponível em <http://www.academia-de-talentos.com/aobservacao-no-contexto-desportivo>.
- Batalha, P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.36.

- Bento, J. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I., Mesquita & J. Bento (Eds). *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a profissão*. 13-48. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente*. *Movimento*. 8(1). 31-39.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher Behavior and its Effects. In *Journal of Education Psychology*. 71. (6). 1979. 733-750.
- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas ensino. *PsicoUSF*. 8(2). 145-153.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*. 24(1). 87-98.
- Câmara, H. & Santos, G. (2013). Atletismo na escola: uma mudança necessária. *Revista efdeportes*. Ano 17. Nº 178. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd178/atletismo-na-escola-uma-mudanca-necessaria.htm>.
- Camarda, S. R., Tebexreni, A. S., Pafaro, C. N., Sasai, F. B., Tambeiro, V. L., Juliano, Y., & Barros Neto, T. L. (2008). *Comparison of maximal heart rate using the prediction equations proposed by Karvonen and Tanaka*. [Comparative Study]. *Arq Bras Cardiol*. 91(5). 311-314.
- Cardoso, M.I. (2009). O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário. *Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens*. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Carvalho, M., Alcântara, A., Liberali, R., Netto, M. & Mutarelli, M. (2012). A importância da dança nas aulas de Educação Física - Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 11(2). 38–54.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*. 10(10). 49–62.

- Condessa, I. (2020). O Recurso à Observação com Estratégia de Formação Inicial Docente: Notas de Campo e Outros Registo. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. ISSN 1984-5499.
- Correia, C. (2016). Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. *Relatório de Estágio de Mestrado*. Funchal. Universidade da Madeira.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords). *Perspetivas, interrogações e alternativas*. 139–175.
- Costa, F. C. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Edição FMH. Lisboa.
- Costa, J. (2003). Projectos Educativos nas Escolas: Um Contributo para a sua Des(Construção). *Revista Educação e Sociedade*. volume 24. 1319 – 1340. Campinas. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>.
- Costa, L. & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Journal of Physical Education*. 15(2). 49-56.
- Direção-Geral de Saúde. (2016). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física*. Acedido em: https://www.dgs.pt/programa-nacional-para-a-promocao-da-atividade-fisica/ficheiros-externos-pnpaf/rel_capitulo-pnpaf-2016-a-saude-dos-pt-pdf.aspx.
- Escórcio, C., Gouveia, H., Nóbrega, A. & Alves, R. (2014). Alunos com Necessidades Especiais – Perceções: Professores de Educação Física vs Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, J. Simões, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.). *Problemáticas da Educação Física II*. 65-79. Funchal. Universidade da Madeira.
- Ferrari, E. (2014). *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspetiva do Professor PDE I*. ISBN 978-85-8015-080-3. Paraná.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.). *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. 261-306. Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.

- Fialho, I. (2016). *Supervisão da Prática Letiva: Uma Estratégia Colaborativa de Apoio ao Desenvolvimento Curricular. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.* Universidade de Évora.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, M., Pereira, A., & Teixeira, A. Oliveira, I (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem.* Universidade Aberta. Lisboa.
- Gibala, M. & McGee, S. (2008). Metabolic Adaptations to Short-term High-Intensity Interval Training: A Little Pain for a Lot of Gain? *Exercise and Sport Sciences Reviews.* 36 (2). 58–63.
- Godinho, M. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações.* (3ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Gouveia, S. (2018). Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco. *Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais.* Universidade da Madeira: Funchal.
- Gozzoli, C., Simohamed, J. & El-Hebil, A. (2006). *IAAF Kid's Athletics – A Team Event For Children. International Association of Athletics Federations.*
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.* 1(1). 104-113.
- 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.
- Grilo, E. (2020). *Educação e Pandemia. Observador.* Universidade de Aveiro.
- Guiraud, T., Nigam, A., Gremeaux, V., Meyer, P., Juneau, M. & Bosquet, L. (2012). High- Intensity Interval Training in Cardiac Rehabilitation. *Sports Medicine.* 42 (7). 587-605.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as na educational experience. In P. Hastie. *Sport Education: International perspectives.* 1-12. London: Routledge.
- Jacometo, M. & Tabile, A. (2017). Fatores Influenciadores no Processo de Aprendizagem: Um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia.* São Paulo.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Kliege, M., Martin, M. & Jager, T. (2017). Development and Validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the Assessment of Cognitive Function Across Adulthood. *The Journal of Psychology*. 141(2). 147-170.
- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on High-Intensity American College of Sport Medicine*. Acedido em https://www.bgifitness.com/merchant/118/files/ACSM_HIIT.pdf.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F., & Fernando, C. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(2). 54-65.
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do Futuro. *ResearchGate*. 5-9. Acedido em: https://www.researchgate.net/publication/275956897_Escolas_de_hoje_Europa_do_futuro.
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal. Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. L., Simões, J., & Alves., R. (2018). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*. Funchal. Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2020). A pandemia da Inatividade. *Diário de Notícias*. Retirado de: <https://www.dnoticias.pt/2020/8/14/70599-a-pandemia-da-inatividade>.
- Martins, I. (2002). Problemas e Perspetivas sobre a Integração CTS no Sistema Educativo Português. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 1. Nº 1. 28-39.
- Martins, A. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. 143-175. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mellão, M., Ribeiro, D. & Pinha, M. (2014). Observações em Sala de Aula, Algumas Percepções. *Mestrado em Educação*. Universidade do Oeste Paulista.

- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. 39 – 68. Lisboa: Edições FMH.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-69.
- Mendes, E. & Rinaldi, I. (2020). Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escola: *Caminhos Percorridos e Desafios Atuais*. V.18. CEFE. ISSN 2318-5104. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. 177 – 202. Belo Horizonte. Instituto Casa da Educação Física
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York. Routledge.
- Nobre, A. (2016). Supervisão da Prática Letiva em Sala de Aula/ Observação de Aulas. *Dissertação de Mestrado em Administração de Organizações Educativas*. Escola Superior de Educação.
- Oliveira, E. (2018). Motivação nas Aulas de Educação Física: Perspetiva dos Alunos do Ensino Fundamental. *Dissertação de Pós-Graduação*. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminar validation. *Journal of Teaching in Physical Education*. 17. 231–243.
- Olson, M. (2014). Tabata: It's a HIIT! *ACSM'S Health & Fitness Journal*.18(5). 17-24.
- Pereira, A. (2017). Desenvolvimento de Competências Práticas Essenciais à Formação do Estudante do Ensino Médio e à sua Inserção na Vida Ativa. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*. V.12. n-34.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha. Gymos Editorial.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2017). Estágio e Docência. *Cortez Editora*. Perdizes
- Plano Anual de Atividades – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva* (2019-2020).
- Prata, P. (2015). Treino Intervalado de Alta Intensidade: o treino revolucionário? *Revista Medicina Desportiva*. 6 (2). 20-22.

- Priberam. Planear. *Priberam Dicionário*. Acedido em <https://www.priberam.pt/dlpo/planear>.
- Projeto Educativo de Escola – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (2019-2023)*.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%203%A3o%20Quina.pdf>.
- Ramalho, H., Rocha, J. & Lopes, A. (2020). Interações Aluno-Professor: Percepções sobre o Feedback pedagógico. *Psicologia em Pesquisa*. Vol 14. Nº1.
- Regulamento Interno – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (2018)*.
- Resende, H. & Rosas, A. (2011). Metodologias de Ensino em Educação Física: Os “Estilos de Ensino” segundo Mosston & Ashworth. In E. Ferreira. *Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 101-196.
- Rocha, C. (2009). A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2011). *Metas de Aprendizagem de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa. Direção Geral da Educação.
- Rodrigues, D., Monteiro, L. & Melo, M. (2013). Paradigmas Quantitativo e Qualitativo no Cotidiano da Investigação. *Interfaces Científicas-Humanas e Sociais*. 2(1). 9-16.
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). Observação e Análise das Habilidades Desportivas. *Manual de Formação de Curso de Treinadores – Grau I*. Lisboa: IPDJ
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*. UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo). XI (13). 108-126.
- Rolim, R., & Colaço, P. (2002). A escola, o atletismo e os materiais improvisados. *Congresso Desporto, Actividade Física e Saúde: O Contributo da Ciência e o Papel da Escola*. Porto.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a publicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Desporto nas Aulas de Educação Física. In Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil. Casa da Educação Física.

- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa. FMH.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*. 21(4). 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2ªEd.). Champaign. Human Kinetics.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords.). *Problemáticas da Educação Física II*. 196- 203.
- Silva, R. (2020). O Perfil Necessário ao Professor Frente à Influência da Cibercultura no Contexto Educacional. *Revista Docência e Cibercultura*. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.47919>.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). In Lopes, L., Gouveia, E., Alves, R., Correia, A. (2014). Avaliação Sumativa – Avaliar em Educação Física: A necessidade de um quadro concetual. 17-23. *Problemática da Educação Física I*. Funchal. Universidade da Madeira.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, H. & Gouveia, É. (2018). Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, J. Simões, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.). *Perspetivas, Interrogações e Alternativas*. 92-95. Funchal. Universidade da Madeira.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*. 53(21). 69-83.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, J. Simões, A. L. Correia, & R. Alves (Eds.). *Perspetivas, Interrogações e Alternativas*. 18-37. Funchal. Universidade da Madeira.
- Vale Cruz, P. (2006). *O Papel do Director de Turma face aos Desafios da Autonomia - Um Estudo de Caso*. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Vale, T. (2019). Homem não dança! Desafios e tabus da prática da dança no contexto escolar. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Estado do Amazonas.
- Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*. Ano 4, 13, mai/jul. 2000.

Zinke, I. & Gomes, D. (2015). A Prática de Observação e a sua Importância na Formação do Professor de Geografia. *EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação*.

XI- Referências Legislativas

Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março. – Lei de Bases do Sistema Educativo – do Ministério da Educação. Diário da República. 1ª Série. N.º55.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º2 (2005).

Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República, 1.ª Série. N.º 129 – 6 de julho de 2018. Retirado de: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>.

Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008 de 25 de junho e pelo Decreto-lei n.º 230/2009 de 14 de setembro.

Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República eletrónico (2012).

Despacho normativo n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.

XII- Apêndices

Apêndice 2: Exemplo de UD (Matéria de Ensino - Ginástica)

Unidade Didática de Ginástica

A AI, tal como já foi mencionado anteriormente, pretende que o docente obtenha um conjunto de informações acerca da turma que está a lecionar, contribuindo na orientação e organização do processo de ensino-aprendizagem a desenvolver a curto, médio e a longo prazo.

Neste sentido, a avaliação de diagnóstico possibilita ao aluno assimilar um conjunto de competências e conhecimento que estão integrados no processo de ensino-aprendizagem. Perante isto, é crucial definir quais os parâmetros que deverão fazer parte dos elementos de avaliação e que posteriormente irão representar uma parte dos conteúdos a abordar, bem como implementar no processo de ensino-aprendizagem da turma 10^o1.

No que concerne a esta UD, a mesma está incorporada nos DI integrada no conjunto de matérias de ensino nuclear definidas pela EBSAAS, para o 2^o período letivo. Sabendo que a Ginástica, como um DI, exige a definição de um conjunto de aspetos observáveis, pretende-se aferir o nível dos alunos consoante esta matéria de ensino.

Perante isto, torna-se crucial a definição da metodologia utilizada ao longo do processo, destacando a gravação da AI para procedermos a uma análise mais profunda e rigorosa dos níveis de aprendizagem dos alunos na concretização dos elementos gímnicos.

É importante salientar que esta matéria de ensino será desenvolvida no MED, que segue os pressupostos de uma época desportiva, ou seja, baseia-se em 3 fases (pré-época, época e pós-época).

Para além disto, este modelo é desenvolvido por Siedentop e o MED é visto como uma abordagem procedente do ensino desportivo, que insere o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo eficazmente na redução das barreiras ao envolvimento desportivo, na promoção de oportunidades de sucesso, na fidelização à prática desportiva, bem como, na aquisição de competências motoras, pessoais e sociais (Mesquita, 2012).

Relativamente, à AI, esta foi desenvolvida tendo em consideração alguns elementos gímnicos, sendo que a ficha de avaliação contém as componentes críticas de cada elemento gímnico. Os registos destas componentes avaliativas foram realizados

tendo em conta o cumprimento ou não das componentes críticas associadas a cada elemento gímnico.

Coordenando o elevado grau de dificuldade dos alunos na execução da maior parte dos elementos gímnicos, as suas fracas vivências desportivas, não só ao nível da Ginástica de Solo como também ao nível da Ginástica de Aparelhos, e ainda os constrangimentos e obstáculos referidos pelos alunos no momento da AI, os alunos encontram-se no nível introdutório, na sua maioria.

Tabela 5: Níveis de Aprendizagem (ficha de registo e articulação com os níveis do programa das aprendizagens essenciais) – Avaliação Inicial de Ginástica de Aparelhos e Solo

Desporto Individual Ginástica de Aparelhos e Solo	
Níveis (Aprendizagens Essenciais)	Alunos
Introdutório	Aluno2; Aluno4; Aluno10; Aluno11; Aluno12; Aluno15; Aluno17; Aluno18; Aluno20; Aluno21; Aluno24 e Aluno 27.
Elementar	Aluno5; Aluno7; Aluno8; Aluno9; Aluno13; Aluno16; Aluno19; Aluno23; Aluno25 e Aluno26.

Na tabela acima apresentada é possível verificarmos os níveis dos alunos que constituem o 10º1 na matéria de ensino de Ginástica. Tal, como mencionei anteriormente, uma análise mais detalhada deste processo pode ser verificada, em Apêndice (Apêndice 13), no qual consta a ficha de avaliação de diagnóstico, bem como os critérios de avaliação.

Assim, constata-se que é a única matéria de ensino na qual a maioria da turma se encontra no nível introdutório, verificando-se uma fraca experiência dos alunos nesta matéria de ensino, bem como alguns obstáculos criados pelos mesmos a nível psicológico (medos), afetando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem na modalidade de Ginástica.

Objetivos Programáticos

Relativamente aos objetivos programáticos, para a matéria de ensino de Ginástica no 10º ano de escolaridade, o grupo disciplinar de EF da EBSAAS, define um conjunto de objetivos que devem ser alcançados pelos alunos do 10º, tendo em conta as AE. Porém, o programa de AE, afirma que o aluno deverá desenvolver competências essenciais de introdução em 5 matérias e de nível elementar em 1 matéria, constatando-se que apenas

na modalidade de Ginástica os alunos encontram-se maioritariamente no nível introdutório, havendo doze alunos neste nível.

No entanto, considerando a homogeneidade motora dos alunos que constituem esta turma perante esta matéria de ensino torna-se complexo e demasiado ambicioso definir os objetivos programáticos apenas para um determinado nível.

Tal como referi anteriormente, é necessário selecionar as particularidades de cada nível de aprendizagem, enquadrando-as com as necessidades e carências dos alunos.

Assim, tendo em vista a aquisição de um conjunto de objetivos programáticos para a modalidade de Ginástica de Solo consoante o nível introdutório, mencionado pelo programa de AE:

1. O aluno combina as habilidades em sequências, realizando:
 - 1.1 Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.
 - 1.2 Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão.
 - 1.3 Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.
 - 1.4 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida.
 - 1.5 Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente.
 - 1.6 Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente.
 - 1.7 Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.
 - 1.8 Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.) (pp.10-15).

Por outro lado, para o nível elementar, a Ginástica de Solo tem como objetivos programáticos:

O aluno:

1. Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colaborar na preparação, arrumação e preservação do material.
2. Elaborar, realizar e apreciar uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:
 - 2.1 Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.
 - 2.2 Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.
 - 2.3 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.

- 2.4 Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.
- 2.5 Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.
- 2.6 Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.
- 2.7 Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).
- 2.8 Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.
3. Em situação de exercício, faz:
 - 3.1 Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.
 - 3.2 Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas (pp.10-15).

No que concerne à Ginástica de Aparelhos, os alunos terão como objetivos para o nível introdutório, os seguintes:

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas, paradas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
2. Realiza, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, os seguintes saltos:
 - 2.1 Salto de eixo no boque, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos).
 - 2.2 Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.
 - 2.3 Cambalhota à frente no plinto longitudinal com um colchão em cima, com acentuada elevação da bacia e fluidez no movimento.
3. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:
 - 3.1 Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.
4. Em equilíbrio elevado (na trave baixa), realiza um encadeamento das seguintes habilidades, utilizando a posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio:
 - 4.1 Marcha à frente e atrás olhando em frente.
 - 4.2 Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente.
 - 4.3 Meia volta, em apoio nas pontas dos pés.
 - 4.4 Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.
5. Na barra fixa, realiza com segurança as seguintes destrezas:
 - 5.1 Subida para apoio ventral, na barra baixa, seguida de rolamento à frente, com mãos em pronação, sem interrupção do movimento e com saída controlada.
 - 5.2 Balanço atrás e à frente, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura, cambiada em suspensão à frente, balanços e saída equilibrada à retaguarda.
 - 5.3 Balanços laterais, com os membros inferiores em extensão, coordenados com o deslocamento sucessivo das pegas, progredindo lateralmente na barra (pp.10-15).

Em contrapartida, para o nível elementar da modalidade de Ginástica de Aparelhos, os objetivos programáticos passam por:

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas, paradas e nas correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
2. No plinto, após corrida de balanço, chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, realiza os seguintes saltos:
 - 2.1 Salto de eixo (plinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.
 - 2.2 Salto de eixo (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).
 - 2.3 Salto entre-mãos (plinto transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.
3. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e recepção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:
 - 3.1 Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.
 - 3.2 Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.
 - 3.3 Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.
 - 3.4 Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.
 - 3.5 $\frac{3}{4}$ de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.
 - 3.6 $\frac{1}{4}$ de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.
4. Na trave baixa, em equilíbrio elevado, realiza um encadeamento dos seguintes elementos:
 - 4.1 Entrada a um pé, com chamada do outro pé (utilizando se necessário o trampolim reuther ou sueco).
 - 4.2 Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás.
 - 4.3 Meia volta, com balanço de uma perna.
 - 4.4 Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e recepção equilibrada no aparelho.
 - 4.5 Avião, mantendo o equilíbrio.
 - 4.6 Saída em salto em extensão com meia pirueta, mantendo o corpo em extensão, com os braços em elevação superior, para recepção no colchão em condições de adotar a posição de sentido.
5. Na barra fixa, realiza com segurança e fluidez de movimentos uma sequência que integre:
 - 5.1 Subida de frente com mãos em pronação, para apoio facial (marcada extensão da cabeça e do tronco à retaguarda).
 - 5.2 Meia volta em apoio, com passagem alternada das pernas estendidas.

- 5.3 Rolamento à frente com pernas estendidas, para permitir a realização de balanços, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura.
- 5.4 Saída à frente, com movimento de báscula da bacia e forte extensão dos braços, para receção no colo em condições de adotar a posição de sentido (pp.10-15).

Recursos Disponíveis:

Com o objetivo de adequar a construção da UD aos recursos disponíveis pela escola, torna-se crucial realizar um levantamento dos recursos temporais, espaciais e materiais necessários para a concretização da aula, tal como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 6: Recursos Materiais Disponíveis - Modalidade de Ginástica

Recursos Materiais Disponíveis – Modalidade de Ginástica	
Recursos Temporais	14 aulas de Ginástica de Solo e Aparelhos.
Recursos Espaciais	Pavilhão Sul.
Recursos Materiais	Cordas, fichas de registo, 15 coles de solo, 4 coles de queda, minitrampolim, duplo trampolim, dossier, telemóvel, câmara e reuther.

Cronograma de Conteúdos de Ginástica

Tabela 7: Cronograma de Conteúdos de Ginástica

N da Aula	Data	Local	Conteúdos	Objetivos
55 e 56	07/01/2020	Pavilhão Sul	<p>Avaliação Inicial: Ginástica de Solo: -Apoio Facial Invertido; -Avião; -Ponte; -Roda; -Rolamento à Frente Parado; -Rolamento à Retaguarda Simples.</p> <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): -Salto de Vela; -Salto Engrupado; -Salto de Carpa de Pernas Afastadas; -½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; -Mortal à Frente Engrupado (opcional).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica realizada através da observação das várias estações montadas com diferentes elementos gímnicos; - Verificação se houve evolução ou no; - Observação indireta (através de gravação de vídeo).

57 e 58	09/01/2020	Pavilhão Sul	<p>Pré-Época – Ajudas e Progressões – Ginástica de Solo</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Avião; - Ponte/Espargata; - Roda/Rodada; - Rolamento à Frente Parado e/ou com as Pernas Afastadas e/ou com Salto); - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto de ½ Pirueta; - Salto Engrupado. <p>Ginástica de Aparelhos (Bock):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Eixo Transversal 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a execução do apoio facial invertido, do avião, da ponte/espargata, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto), do rolamento à retaguarda (simples e com as pernas afastadas); - Treinar a execução do salto de vela, ½ pirueta e engrupado. - Treinar o salto de eixo transversal no aparelho Bock. - Treinar a execução das ajudas gímnicas correspondentes.
59 e 60	14/01/2020	Pavilhão Sul	<p>Pré-Época – Ajudas e Progressões – Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos (minitrampolim)</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Roda/Rodada; - Rolamento à Frente (parado, com as pernas afastadas e com salto); - Rolamento à Retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas); - Ponte; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto ½ Pirueta; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - Ajudas Gímnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a execução do apoio facial invertido, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado, com as pernas afastadas e com salto), do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas) e ponte; - Treinar a execução do salto de vela, salto ½ Pirueta, do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas; - Treinar a execução das ajudas gímnicas. <p>- Avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos;</p>
61 e 62	16/01/2020	Pavilhão Sul	<p>Pré-Época – Ajudas e Progressões – Ginástica de Solo</p> <p>Ginástica de Solo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a execução da roda/rodada, do rolamento à frente (simples e/ou saltado); do rolamento à retaguarda

			<ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à Frente (simples e/ou saltado); - Roda/Rodada; - Rolamento à Retaguarda (simples e/ou com pernas afastadas); - Avião - Apoio Facial Invertido; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo Trampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto ½ Pirueta; - Ajudas Gímnicas. 	<p>(simples e/ou com pernas afastadas), do avião, do apoio facial invertido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treinar as ajudas gímnicas respetivas. - Treinar a execução do salto de vela, do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastada, da ½ pirueta vertical e 1 pirueta vertical e as respetivas ajudas gímnicas; - Treinar no duplo trampolim o salto de vela, o salto engrupado e o salto ½ piruetas e as respetivas ajudas.
63 e 64	21/01/2020	Pavilhão Sul	<p>Pré-Época – Ajudas e progressões- Ginástica de Aparelhos e solo</p> <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à Frente; - Rolamento à Retaguarda; - Avião; - Ponte; - Roda; - Apoio Facial Invertido. <ul style="list-style-type: none"> - Funções e Tarefas do MED; - Contratos Protocolares; - Nomes, Lemas e Cor dos Equipamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a execução do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas, da ½ pirueta vertical e do mortal à frente engrupado; - Treinar a execução das ajudas gímnicas. <p>-Conhecer e compreender as funções e tarefas a desempenhar no decurso da época desportiva;</p> <p>-Assinar os contratos protocolares;</p> <p>-Escolher os nomes, lemas e cor do equipamento das equipas;</p>

<p>67 e 68</p>	<p>28/01/2020</p>	<p>Pavilhão Sul</p>	<p>Época – 1º Treino Ginástica de Solo: - Apoio Facial Invertido; - Rolamento à Frente parado/ou com as pernas afastadas e/ou com salto; - Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; -Roda/Rondada - Ajudas Gímnicas.</p> <p>Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim): - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto ½ pirueta.</p> <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo Trampolim): - Salto de Vela</p>	<p>- Dividir a turma por equipas com base nos níveis de proficiência dos alunos; - Explicar o funcionamento e organização do MED (códigos de pontuação...); - Iniciar o processo de treino e a preparação para a 1ª jornada; - Consolidar a execução do apoio facial invertido, rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto), do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas) e da roda/rondada; - Consolidar a execução do salto de vela, do salto engrupado e salto ½ pirueta; - Consolidar a execução das respetivas ajudas gímnicas correspondentes;</p> <p>NOTA: Neste momento todas as equipas já deverão ter o dossier da modalidade onde consta cada elemento gímnicico que irá ser abordado, os seus critérios de êxito e as ajudas, ou seja, todo o seu planeamento de treino para as próximas aulas.</p>
<p>71 e 72</p>	<p>04/02/2020</p>	<p>Pavilhão Sul</p>	<p>Época - 2º Treino Ginástica de Solo: - Avião; - Ponte/Espargata; - Roda/Rodada; - Apoio Facial Invertido - Ajudas Gímnicas.</p> <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): - Salto de vela; - Salto engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas.</p> <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo Trampolim): - Salto de vela; - Salto Engrupado; - ½ Pirueta;</p>	<p>- Consolidar a realização do avião, do apoio facial invertido, ponte/espargata e roda/rodada e respetivas ajudas gímnicas; - Consolidar a execução do salto de carpa de pernas afastadas e da ½ pirueta vertical; - Consolidar as ajudas gímnicas.</p>

			- Ajudas Gímnicas.	
75 e 76	11/02/2020	Pavilhão Sul	<p>1ª Jornada – Avaliação Intermédia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Rolamento à Frente Parado e/ou com Salto; - Rolamento à Retaguarda Simples; - Avião; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma por equipas; - Criar sequências de elementos gímnicos de Ginástica de Solo e de Minitrampolim, por parte das equipas; - Promover a competição e o <i>fair-play</i>; - Reforçar a forma de funcionamento do sistema de pontuação da Ginástica (de solo e de aparelhos, nomeadamente o minitrampolim), para que todos os alunos entendam o que penaliza e o que premeia cada equipa. - Nesta fase os alunos já deverão ser mais autónomos e aplicar sozinhos os seus treinos, sempre sobre a supervisão do docente. - Fazer corretamente o apoio facial invertido, o rolamento à frente (parado e/ou com salto), rolamento à retaguarda (simples) e o avião. - Realizar corretamente o salto de vela e o salto engrupado; - Executar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes <p>- Avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos</p>
77 e 78	13/02/2020	Pavilhão Sul e Centro	<p>Época – 3º Treino</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avião; - Ponte/Espargata; - Roda/Rodada; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar a realização do avião, do apoio facial invertido, ponte/espargata e roda/rodada e respetivas ajudas gímnicas; - Consolidar a realização do salto de carpa de pernas afastadas e da ½ pirueta vertical; - Consolidar as ajudas gímnicas.
79 e 80	18/02/2020	Pavilhão Sul	<p>Época – 4º Treino</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; - Rolamento à Frente Parado e/ou Saltados; - Roda/Rodada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar a realização do apoio facial invertido, do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas), rolamento à frente (parado e/ou saltado), da ponte, e da roda/rodada; - Consolidar a realização do salto de vela; salto engrupado, do salto de carpa

			<ul style="list-style-type: none"> - Ponte; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. 	<p>de pernas afastadas e da ½ pirueta vertical;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as ajudas gímnicas. <p>-Avaliação o tempo de empenhamento motor dos alunos.</p>
83 e 84	27/02/2020	Pavilhão Sul	<p>Época – 5º Treino</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; - Rolamento à Frente Parado e/ou Saltados; - Roda/Rodada; - Ponte; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar a realização do apoio facial invertido, do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas), rolamento à frente (parado e/ou saltado), da ponte, e da roda/rodada; - Consolidar a realização do salto de vela; salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas e da ½ pirueta vertical; - Consolidar as ajudas gímnicas.
85 e 86	3/03/2020	Pavilhão Sul	<p>Época – 6º Treino</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à Retaguarda com as Pernas Afastadas; - Rolamento à Frente com as Pernas Afastadas; - Roda/Rodada; - Rolamento à Retaguarda com Passagem para Apoio Facial Invertido; - Ponte; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto Engrupado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente o rolamento à retaguarda com as pernas afastadas, rolamento à frente com as pernas afastadas, roda/rondada, rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido e ponte. - Realizar corretamente o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas e a ½ pirueta vertical; - Realizar corretamente as ajudas gímnicas.

			<ul style="list-style-type: none"> - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo trampolim e cama elástica)</p>	
87 e 88	5/03/2020	Pavilhão Sul	<p>Época – 2º Jornada: 2ª Avaliação Intermédia</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à Retaguarda com as Pernas Afastadas; - Rolamento à Frente com as Pernas Afastadas; - Roda/Rodada; - Rolamento à Retaguarda com Passagem para Apoio Facial Invertido; - Ponte; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo trampolim e cama elástica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente o rolamento à retaguarda com as pernas afastadas, rolamento à frente com as pernas afastadas, roda/rondada, rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido e ponte. - Realizar corretamente o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas e a ½ pirueta vertical; - Realizar corretamente as ajudas gímnicas.
89 e 90	10/03/2020	Pavilhão Sul	<p>Época – Último Treino: Revisão de Conteúdos –</p> <p>Ginástica de Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à Frente Parado; - Rolamento à Retaguarda Simples; - Rondada; - Rolamento à Retaguarda com as Pernas Afastadas; - Rolamento à Frente com as Pernas Afastadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rever e consolidar a realização do apoio facial invertido, do avião, da ponte/espargata, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto, do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas) e rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido; - Rever e consolidar a execução do salto de vela, do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas e da ½ pirueta vertical. - Consolidar a execução das ajudas gímnicas.

			<ul style="list-style-type: none"> - Espargata; - Rolamento à Retaguarda com Passagem para Apoio Facial Invertido. - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (minitrampolim):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto de Carpa de Pernas Afastadas; - ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; - Ajudas Gímnicas. <p>Ginástica de Aparelhos (Duplo trampolim e cama elástica)</p>	-Avaliação o tempo de empenhamento motor dos alunos.
95 e 96	19/03/2020	Pavilhão Sul	Evento Culminante – Todas as disciplinas da Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se houve evoluções ou não; - Avaliação sumativa.

É de destacar, no entanto que, a Ginástica e os conteúdos programáticos desta matéria de ensino estarão sistematizados em conformidade com o programa de AE e no MED (no qual se enquadra esta matéria de ensino). Contudo, alguns conteúdos não serão abordados devido ao estado dos equipamentos e por estar a realizar uma junção do minitrampolim, duplo trampolim e solo para que, posteriormente, a UMa, possa estudar o efeito do MED sobre esta turma, na modalidade de Ginástica.

Assim, os objetivos deste modelo são apresentados por Siedentop, Hastie e Mars (2011): (i) autoeficácia e gosto para integrar uma atividade específica; (ii) melhoria dos aspetos técnicos e táticos para o desenvolvimento de uma melhor prestação no jogo; (iii) aumento do conhecimento relativamente aos fatores principais e estruturantes do jogo/modalidade; (iv) maior conhecimento para desempenhar funções de árbitros e de marcador de pontos; (v) interesse para desempenhar outras funções em relação a equipa e a organização (treinador, capitão, treinador adjunto, preparador físico, *etc.*).

Neste sentido, o presente modelo tem em vista o desenvolvimento de conhecimentos, competências e aptidões sociais nas pessoas.

Para além disto, o domínio das atitudes e cooperação, é influenciado pela utilização deste modelo já que os alunos lidam com vários aspetos avaliativos, competitivos e organizativos, permitindo assim o desenvolvimento de competências, tais

como cooperação, tomada de decisão, respeito, autonomia, espírito de equipa e espírito crítico.

Estratégias Didático-Pedagógicas

É importante salientar que as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na leção desta matéria surgem como forma de adquirir um conjunto de objetivos e proporcionar a aprendizagem dos alunos (Quina, 2009).

Qualquer estratégia didático-pedagógica passa por potencializar e tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para um clima qualitativo e positivo de aprendizagem e salientando o desenvolvimento integral dos alunos.

Perante isto, as estratégias didático-pedagógicas tornam-se imprescindíveis, já que auxiliam na condução e na abordagem dos conteúdos de ensino. Para além disso, possibilitam um fio de condução na administração de *feedbacks* que contribuem para a potencialização de atitudes e/ou comportamentos positivos e adequados.

As funções de ensino implementadas devem também ser consideradas como estratégias didáticas, pois ajudam na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, quanto maior o uso de estratégias de aprendizagem na realização das atividades escolares, mais diversificadas são as oportunidades para melhorar os conteúdos de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagens.

As novas diretrizes do programa de AE possibilitaram que os alunos tivessem um melhor rendimento e contribuíssem para uma melhor classificação na disciplina curricular de EF. Assim, constatou-se que, por meio da AI, existem 2 grandes grupos que diferenciam os alunos ao nível do domínio motor, o que implica, conseqüentemente, a definição de objetivos programáticos diferenciados e, posteriormente, individualizados.

A utilização do MED significa que a modalidade de Ginástica teve uma estruturação própria, sendo substituída pelas épocas desportivas, nas quais foi criado um contexto desportivo associado à filiação, à competição formal, ao registo estatístico, à festividade e ao evento culminante.

Assim, cada aluno desempenhou um papel específico, contribuindo para o sucesso das aulas e da própria equipa. Perante isto, houve a necessidade, numa fase inicial, de dividir a turma em 4 equipas.

Neste âmbito, a criação dos grupos foi realizada de forma equitativa relativamente aos níveis de aprendizagem, contudo, em caso de dúvidas na distribuição dos alunos pelo

grupo teve mais peso a afinidade, bem como o comportamento do aluno com os respetivos colegas de equipa. Com este aspeto, tentou-se desenvolver as competências pessoais nos alunos, no sentido em que os alunos se respeitem e desenvolvam o seu trabalho em prol de um bem comum. Dentro da turma, cada equipa definiu as funções de cada elemento da equipa, sempre com a minha supervisão.

Os treinos ocorriam em estações, sendo que todas as equipas eram responsáveis por montar e desmontar todo o material de Ginástica, e onde cada treinador tinha o seu plano de aula constituído pelos grupos e se dividiam pela estação. Numa fase inicial, os elementos gímnicos eram treinados de forma isolada sem elementos de ligação, porém com o passar do tempo foram introduzindo elementos de ligação que deram possibilidade de os alunos treinarem a suas sequências para a época.

Importa realçar o facto de se ter criado dossiers de equipa, que continha informações sobre as situações de aprendizagem para cada elemento gímnico, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Numa fase inicial, verificou-se que a docente tinha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (pré-época), pois fornecia as informações necessárias sobre o MED. Contudo, ao longo do período letivo, foi perdendo esse papel ativo e os alunos, em contrapartida, foram ganhando autonomia para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se ativos.

Na fase da pré-época era necessário que os alunos aprendessem os critérios de execução dos diferentes elementos gímnicos, as respetivas ajudas e as progressões pedagógicas. Na fase de transição da pré-época para a época, os alunos tiveram formações específicas dentro da sua equipa. Já na fase da época, existiram treinos e jornadas.

Nos treinos, os alunos teriam de desenvolver um plano de treino, tendo em conta as fragilidades e potencialidades dos elementos da equipa, bem como o que seria abordado na jornada. Durante as jornadas, cada equipa competia, tendo uma sequência específica para cumprir, pois uma ficava responsável pela organização, particularmente pela função de juiz, e a outra equipa treinava a sua sequência, invertendo-se os cargos.

No decorrer das jornadas, era possível retirar informações sobre a evolução dos alunos ao longo das aulas, podendo realizar uma avaliação contínua, permitindo o ajustamento do processo pedagógico. No final das jornadas, estava prevista a realização do evento culminante, mas devido a situações externas, nomeadamente o confinamento social por causa da pandemia COVID-19, não houve a possibilidade de realizá-lo, bem como a AS.

O facto de dois alunos possuírem problemas de saúde que, por vezes, impediam a prática de AF implicou a utilização de outra estratégia didático-pedagógica utilizada na UD de Ginástica. Neste sentido, foram atribuídas funções aos alunos, permitindo que fizessem parte do MED e da aula de EF.

Quanto à minha circulação pela aula, esta fez-se na maioria pela periferia do espaço desportivo, sendo que, ao longo da minha circulação, ia transmitindo *feedbacks* interrogativos, muitas vezes alertando para as funções a desempenhar pelos alunos. Algumas vezes era necessário transmitir informações corretivas sobre as ajudas, já que estava em causa a integridade física dos alunos.

Com o objetivo de motivar e envolver os alunos no processo, mencionava os resultados obtidos por cada equipa na jornada nas aulas seguintes.

Os objetivos programáticos específicos da Ginástica de Solo e Aparelhos foram desenvolvidos através do método de ensino global-parcial-global. Assim, recorreu-se inicialmente à demonstração global do elemento gímnico, introduzindo elementos de progressão pedagógica que trabalhava as fragilidades e carências e, por fim, voltava-se à execução global do elemento gímnico.

Avaliação Sumativa

Relativamente à AS da modalidade de Ginástica prevista, esta ocorria juntamente com o evento culminante. Porém, não foi realizada devido à pandemia do vírus, designado COVID-19, obrigando ao isolamento social da população.

O MED não foi assim concluído na sua plenitude, uma vez que consistia em 13 sessões de 90 minutos, incluindo o evento culminante, ficando incompleto por causa do último aspeto.

A quarentena e o isolamento são medidas de afastamento social essenciais em saúde pública, que foram adotadas com o surgimento da pandemia COVID-19, dificultando a minha ação no desenvolvimento desta modalidade. Porém, a salvaguarda da existência da população humana tornou-se mais importante do que a abordagem de algumas matérias de ensino, impossíveis de realizar em confinamento social, como aconteceu com a modalidade de Ginástica.

Reflexão da UD

Quando a modalidade de Ginástica é a matéria de ensino a ser abordada, existe um conjunto de desafios que o professor deverá ser capaz de ultrapassar, nomeadamente o risco associado à modalidade, bem como a falta de material adequado para o desenvolvimento coerente da dita modalidade.

Neste sentido, na EF há sempre um risco para os alunos, já que a prática de exercício físico acarreta sempre um fator de risco de lesão, sendo que este fator de risco se torna mais evidente, a meu ver, nas aulas de Ginástica. Contudo, estes fatores não puderam ser vistos como um impedimento para a não abordagem desta matéria de ensino.

Assim, os alunos já vêm com algum receio a realização das tarefas na modalidade de Ginástica, devido às notícias sobre lesões nesta matéria de ensino ou mesmo por já terem vivenciado tal situação. Perante isto, desde a primeira aula, a minha preocupação foi transmitir aos alunos que, nestas aulas, a brincadeira e a distração podem originar graves lesões nos colegas, procurando transmitir a importância da realização da ajuda correta.

Tal como foi mencionada em capítulos anteriores, a matéria de Ginástica foi abordada segundo o MED, com o intuito de promover nos alunos autonomia, sentido de equipa e responsabilidade.

Numa fase inicial, utilizou-se a metodologia tradicional para transmitir os conhecimentos aos alunos sobre as situações de aprendizagem para, posteriormente, utilizar uma metodologia em que os alunos fossem responsáveis pelo desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Constatou-se que a criação das equipas foi bem pensada e organizada, pois possibilitou um equilíbrio competitivo entre a turma.

Como é óbvio, muitas vezes, os alunos estão por sua conta na sua estação, pois o professor não consegue estar em todas ao mesmo tempo e julgo que o facto de eles terem acesso a um dossier com as várias situações de aprendizagem e critérios de êxito, contribuiu para o processo de aprendizagem dos alunos.

Perante a existência de quatro estações, eu procurava andar pelas mesmas, identificando os erros, dando *feedbacks* e corrigindo os alunos. Contudo, tentei manter sempre contato visual com a turma, evitando situações de brincadeira e risco.

Os elementos que os alunos demonstraram maior dificuldade foram o apoio facial invertido e a roda. Assim, procurei que a aluna com maior proficiência motora

demonstrasse à turma a execução correta dos elementos gímnicos. No entanto, e tendo em conta as competições existentes, julgo que não houve uma melhoria significativa nestes elementos, provavelmente devido ao medo e à falta de força nos membros superiores dos alunos.

Por outro lado, ao nível do minitrampolim a maior dificuldade dos alunos centrava-se na pouca impulsão exercida no mesmo, fazendo com que não houvesse tempo para realizar o elemento nas perfeitas condições. Como anteriormente recorri à ajuda da aluna para demonstrar o exercício.

Porém, poderia ter utilizado outras estratégias como, por exemplo, as filmagens dos alunos aquando realizassem um elemento gímnico de forma incorreta, mostrando-lhes esse vídeo de imediato e destacando o que tinham feito de incorreto, com vista à compreensão através da observação do erro.

É de realçar que tinha como objetivo retirar o medo de duas alunas na realização dos rolamentos pois, numa fase inicial, estas demonstraram um medo exagerado, impedindo a realização do elemento gímnico. Assim, com o decorrer das aulas letivas, consegui que as alunas realizassem esses elementos gímnicos com o auxílio e motivação da equipa, concluindo o objetivo delineado. Contudo, mantém-se a necessidade de futuramente as alunas serem acompanhadas para que percam ainda mais o medo.

Como professores de EF devemos procurar que os nossos alunos aperfeiçoem as suas capacidades físicas e, no caso da Ginástica, julgo que, de um modo geral, houve uma evolução na maioria dos elementos gímnicos, com particular destaque para os rolamentos e para os saltos no trampolim, sobretudo nos alunos com nível de proficiência mais baixo.

Como é sabido sempre que é aplicado o MED o processo culmina com uma competição e esta unidade didática fugiu a regra, não sendo cumprido devido a fatores externos, mencionado em capítulos anteriores.

No que concerne ao empenhamento motor dos alunos no decorrer das aulas de EF considero que o mesmo foi elevado. Existe muito o estigma de que a Ginástica promove um baixo tempo de empenhamento motor. No entanto, a perceção que tenho, ainda que sem dados, é que os alunos estavam constantemente empenhados nas suas estações, procurando ajudar os colegas e também melhorar os seus elementos gímnicos.

Importa realçar o facto que estava previsto os alunos realizarem o mortal engrupado no minitrampolim, contudo não me sentia à vontade para que o realizassem sem ajuda. Em contrapartida, também muitos alunos não tinham qualquer habilidade motora para a concretização deste salto.

Com o passar do tempo, muitos alunos mencionam estar cansados de realizar sempre os mesmos elementos gímnicos, bem como utilizar os mesmos equipamentos desportivos. Assim, achei por bem aplicar a estratégia de introduzir o duplo trampolim durante as aulas.

Por outro lado, estava também prevista a introdução da cama elástica, mas devido à falta de material (colchões de queda), que seria necessário colocar na borda deste equipamento gímnico, optei por garantir a segurança dos alunos em vez de experimentarem a utilização do dito equipamento.

Relativamente ao cronograma de conteúdos constata-se que a maioria foi cumprido, exceto o desenvolvimento do mortal engrupado no minitrampolim, experimentação da cama elástica e, por fim, a realização do evento culminante. Sendo que, a não concretização de todas estas situações foi justificada.

Para o desenvolvimento do domínio cognitivo, os alunos tiveram de realizar um trabalho teórico sobre a dita modalidade, elaborando uma reflexão sobre o modelo utilizado nas aulas. Fiquei satisfeita com a opinião generalizada dos alunos no final da UD. Porém, alguns alunos mencionaram que as 13 aulas realizadas (falta a concretização da última aula) foram um exagero, porque a certo tempo já se sentiam cansados de realizar sempre os mesmos exercícios.

Assim, em aulas futuras, terei de seleccionar mais elementos gímnicos, bem como materiais para que os alunos tenham um maior leque de atividades numa aula, diminuindo o risco de desmotivação.

Apêndice 3: Exemplos dos Planos de Aula (Antes e Após COVID-19)




Plano de Aula



Unidade Didática: Ginástica	Aula n.º: 85 e 86	Data: 03/03/2020	Hora: 9h45-11h15	Nº de Alunos: 23
Ano/Turma: 10º1	Local: Pavilhão Sul	Duração: 90 minutos		

Material: Cronómetro, minitrampolim, duplo trampolim, 25 cordas, 3 colchões de queda, 9 colchões amarelos, 4 colchões azuis, 4 colchões verdes, câmara e material auxiliar da professora.

Objetivos Gerais: Avaliação psicomotora intermédia do Modelo de Educação Desportiva (2ª jornada).

Conteúdo didático/Objetivos Operacionais:	Descrição do Exercício/Tarefa/Critérios de êxito	Estratégias Pedagógicas	Representação Gráfica	Tempo	
				TP	TT
Parte Inicial					
-Instrução Inicial. -Apresentação dos Conteúdos a Abordar na Aula.	Instrução inicial relacionada com o objetivo/conteúdo da aula. O aluno deverá desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; perceber o nível de proficiência motora; trabalhar a flexibilidade e postura corporal; desenvolver a dinâmica de grupo e a autonomia.	Os alunos estarão sentados no chão do campo de forma aleatória em formato de "U" com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.		3'	9h48
Parte Fundamental					
Tempo de Transição.	Arrumar o Material.	-----	-----	5'	10h03
-Mobilidade Articular e Flexibilidade.	Rotação da cabeça, dos braços, pulsos, da cintura e dos tornozelos. Extensão e flexão dos membros superiores e inferiores.	Alunos realizarão exercícios sobre o comando e demonstração do preparador físico. Alunos dispostos em formato de U à frente da professora.		2'	10h05
-Ativação Cardiovascular.	2 séries de 30 segundos com descanso de 10 segundos entre séries (alta intensidade). 1. Saltar à corda; 2. Agachamentos com o par.	Os alunos deverão estar dispersos pelo campo, sem estarem em cima do material didático.	1. 2.	3'	10h08
-Estação 1 (6 alunos).	Roda; Ponte; Rolamento à frente com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com passagem para o apoio facial invertido e Rondada.	Os alunos estão divididos pelas 4 equipas de 5/6 elementos, enquanto a 1ª equipa realiza os seguintes elementos da 1ª e 2ª estação, a 3ª e 4ª equipa está a avaliar e a 2ª equipa prepara-se para a execução na 3ª e 4ª estação. No fim da performance da 1ª equipa, trocam de funções, 10/15' para cada equipa.	<p>Salto de carpa com pernas afastadas; ½ pirueta e 1 pirueta.</p> <p>Roda; Ponte; Rolamento à frente com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com passagem para o apoio facial invertido e Rondada.</p> <p>Salto de carpa com pernas afastadas; ½ pirueta e 1 pirueta.</p>	10'	10h18
-Estação 2 (6 alunos).	Salto de carpa com pernas afastadas; ½ pirueta e 1 pirueta.			15'	10h33
-Estação 3 (6 alunos).	Roda; Ponte; Rolamento à frente com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados; Rolamento à retaguarda com passagem para o apoio facial invertido e Rondada.			15'	10h48
-Estação 4 (6 alunos).	Salto de carpa com pernas afastadas; ½ pirueta e 1 pirueta.			15'	11h03

Tempo de Transição.	Arrumar o Material.	-----	-----	5'	11h08
Parte Final					
-Alongamentos.	Os alunos realizarão os alongamentos considerando os grupos musculares utilizados e trabalhados durante a aula, nomeadamente, membros inferiores e superiores.	-----		2'	11h10
Observações:					

Legenda:	
	Aluno
	Professor

Tarefas para os alunos que não realizam a aula pontualmente.	-Ajudam na recolha e organização do material; -Auxiliam nas ajudas dos elementos gímnicos.
Tarefas a realizar para alunos com atestado médico.	-----

Avaliação Formativa:

Nomes:	Pontualidade	Empenhado	Domínio Socio-Afetivo (Responsabilidade, autonomia e cooperação)	Domínio Psicomotor	Observação:
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]	20	16	16	----	
[REDACTED]	20	17	18	13	
[REDACTED]	20	16	18	15	
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]	20	18	18	15	
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]	20	14	16	15	
[REDACTED]	20	17	17	15	
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]	20	17	17	15	
[REDACTED]					Faltou à aula.
[REDACTED]	20	17	18	15	
[REDACTED]	20	16	17	13	
[REDACTED]	20	18	18	16	

[REDACTED]	20	17	17	15	
[REDACTED]	20	17	17	13	
[REDACTED]	20	20	20	20	
[REDACTED]	20	17	17	14	
[REDACTED]	20	18	18	16	
[REDACTED]	20	18	18	16	
[REDACTED]	20	17	17	14	

Sumário da Aula:

1. Instrução inicial com o intuito de fornecer ao aluno informações sobre a aula (conteúdos da aula);
2. Mobilidade articular;
3. Ativação cardiovascular;
4. Treino de preparação para a jornada (roda, ponte e elementos extra);
5. Retorno à calma;
6. Informações finais destinadas ao *paintball* e à jornada de Ginástica.

Faltas de Presença:

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Notas:

Reflexão da Aula:

- Este plano teve de ser adaptado, uma vez que os alunos solicitarem que houvesse mais um treino de Ginástica como ainda estavam com dificuldades para realizar os elementos gímnicos e, por outro lado, muitos alunos faltaram à aula devido ao Erasmus. Então, cedi ao pedido dos alunos reforçando-lhe que ao colocarem esta aula como treino teriam que optar por menos uma aula dos JDC de invasão (Basquetebol e Futebol).
- A aula iniciou-se à hora prevista, porém demorei um pouco mais na instrução inicial devido ao que foi mencionado anteriormente.
- A mobilidade articular e ativação cardiovascular foi realizada pelos preparadores físicos, contudo como estava a ser um plano de aula alternativo tive que dar maiores *feedbacks* aos alunos para que houve um aquecimento mais dinâmicos e não demorássemos muito tempo nesta parte inicial para que pudessem passar rapidamente para o treino de Ginástica, parecendo-me o melhor tendo em conta a demora na instrução inicial.
- A montagem do material também demorou um pouco mais, já que os alunos tiveram que ir buscar os colchões maiores de modo a construirmos um praticável de solo maior, facilitando a construção da sequência gímnica.

- O treino propriamente dito, ocorreu dentro da normalidade daquilo que tem sido as aulas de Ginástica. Assim, foi uma aula de gestão para mim dado o modelo que está a ser aplicado.
- Inicialmente os alunos no solo planearam e realizaram uma vez cada um a sequência de solo, porém depois começaram a treinar os elementos isolados, o que seria melhor todos executarem várias vezes a sequência gímnica para que quando houvesse a jornada soubesse bem o que iriam realizar. Neste sentido, deveria ter solicitado aos alunos que realizasse a sequência gímnica, sendo que os restantes colegas deveriam estar fora do praticável.
- Ao nível do solo, pareceu-me que muitos alunos têm evoluído quer nas ajudas, quer na execução dos elementos gímnicos, como por exemplo a aluna [REDACTED]
- Ao nível dos aparelhos, onde os alunos tinham maior dificuldade era na impulsão e na corrida preparatória sendo que não tem havido melhorias significativas apesar de consecutivamente estar a referir e a pedir a aluna Marta para demonstrar como se deve realizar a corrida, bem como a impulsão. Não sabendo mais que fazer de modo a conseguir que os alunos atinjam os objetivos planeados.
- Esta aula estava destinada à execução dos elementos gímnicos extra , a roda e a ponte, visto que os alunos estavam com grande dificuldade na execução da roda poderia ter realizado marcas no colchão das mãos e dos pés para que fosse mais perceptível de onde os alunos deveriam colocar os membros.
- O retorno à calma foi executado pelos preparadores físicos e no final da aula transmiti informações aos alunos sobre o *paintball* e sobre a jornada.



Plano de Aula

Unidade Didática: Dança	Aula nº: 101 e 102	Data: 28/04/2020	Hora: 9h15-9h45	Nº de Alunos: 22
Ano/Turma: 10º1	Local: Classroom- Videoconferência		Duração: 30 minutos	

Material: Computador, telemóvel, Aplicação Classroom e material auxiliar do professor.

Objetivos Gerais: Apresentação dos objetivos para semana, associação ritmo-Dança e apresentação dos benefícios da Dança.

Conteúdo Didático/Objetivos Operacionais:	Descrição do Exercício/Tarefa	Estratégias Pedagógicas	Representação Gráfica	Tempo	
				TP	TT
Parte Inicial					
-Instrução Inicial. -Apresentação dos Conteúdos a Abordar na Aula.	Instrução inicial relacionada com os objetivos/conteúdos da aula tendo em conta o ensino à distância. O aluno deverá saber os objetivos propostos para a semana, perceber a dinâmica entre o ritmo e a Dança, benefícios e história da Dança.	A professora deverá estar num espaço bem iluminado e sem barulhos.		5'	9h20
Parte Fundamental					
-Tabela Zona de Treino e Frequência Cardíaca de Repouso.	Inicialmente, aluno a aluno a professora irá perguntar porque não foi enviado a frequência cardíaca de repouso e se já realizarão a tabela de zona de treino.	-----		10'	9h30
-Dança.	A professora irá informar os alunos sobre os objetivos da Dança; benefícios da Dança; história da Dança e como é composta uma coreografia.	Deverá falar sobre os ritmos, movimentos que podem ser executados, contagem da música, entre outros aspetos.		10'	9h40
Parte Final					
-Dúvidas. -Últimas Informações.	Alertar a turma que será enviado uma mensagem pela Classroom sobre como se deve realizar a contagem tendo em conta o ritmo da Dança e um conjunto de vídeo que auxiliarão na construção de uma coreografia.	-----		5'	9h45

Nomes:	Pontualidade	Empenhado	Domínio Socio-Afetivo (Responsabilidade, autonomia e cooperação)	Observação:
[Redacted]	20	20	20	
[Redacted]	0	10	10	
[Redacted]	20	20	20	
[Redacted]	20	10	10	
[Redacted]	20	20	20	
[Redacted]	20	20	20	
[Redacted]	20	10	10	
[Redacted]	20	10	10	
[Redacted]	20	10	10	

	20	20	20	
	0	0	0	
	20	20	20	
	20	10	10	
	20	20	20	
	0	10	10	
	20	10	10	
	20	20	20	
	20	20	20	
	20	10	10	
	0	0	0	
	20	10	10	
	0	0	0	

Sumário da Aula:


1. Apresentação dos objetivos da semana;
2. História da Dança;
3. Benefícios da Dança;
4. Relação ritmo-Dança;
5. Regras para o desenvolvimento de uma coreografia.

Reflexão da Aula:

- Entrei na *classroom* à hora prevista da aula, porém esperei mais 5 minutos para que mais alunos entrassem na aplicação.
- Pareceu-me que a aula decorreu na normalidade, tendo interagido mais com os alunos e realizado alguma pressão para que realizassem o proposto para esta semana com vista a não acontecer como na semana anterior.
- Pareceu-me bem à medida que os alunos fossem entrando na videoconferência marcar presença e questionar alguns sobre o porquê de não terem realizado o trabalho da semana passada.
- Consegui expor o mais importante, tendo em conta o tempo disponível para explicar aos alunos como deveriam realizar uma coreografia adequada para o tipo de música, realizando um enquadramento da história da Dança, benefícios da Dança e, por fim, relação ritmo-música.
- Uma vez que estamos a viver uma situação nunca vivida, estando em isolamento social, tendo por base o programa de ensino à distância, pareceu-me por bem colocar alguns tipos de música ritmada na aula de videoconferência para que os alunos pudessem compreender o ritmo-movimento. Para além disso, utilizei o espaço disponível para em 8 tempos explicar um tipo de movimento tendo por base o ritmo da música apresentada.

- Por fim, terminei a aula questionando os alunos se existiam dúvidas para as tarefas da semana, diminuindo o risco de os alunos não realizarem o trabalho proposto por não compreenderem o solicitado.

Apêndice 4: Exemplo do Dossier de Equipa (MED Ginástica)


 UNIVERSIDADE da MADEIRA
 Faculdade de Ciências Sociais
 Departamento de Educação Física e Desporto
 Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
 Professora Estagiária: Carolina Ferraz

DOSSIER DE GINÁSTICA

ESTÁGIO DE EFD 2019-2020

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (1/2)

Estação 1: Situações de aprendizagem – rolamento à frente e à retaguarda

Reuther por baixo do 1º colchão

Rolo verde por cima de 4 colchões azuis

Estação 2: Situações de aprendizagem: Roda

1 Colchão Banco suéco

2 Colchão pino

Estação 3: Situações de aprendizagem: apoio facial invertido

1 Colchão pino

2 Colchão Colchão grande verde de pé

DOSSIER DE GINÁSTICA MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SUMÁRIO

1. Objetivos
2. Modelo de Educação Desportiva
3. Exemplos de Disposição de aula
4. Menu
 1. Ginástica de solo
 2. Ginástica de aparelhos (minitrampolim)
5. Regulamento
6. Referências bibliográficas

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (2/2)

Nota: Treinos – saltos no trampolim (sempre com ajuda)

Situações de aprendizagem: ponte

Colchão à frente do aparelho

Situações de aprendizagem: avião

Colchão à frente do aparelho

DOSSIER DE GINÁSTICA MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

OBJETIVOS

- ❖ Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
- ❖ Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - ❖ Critérios de êxito
 - ❖ Situações de aprendizagem
 - ❖ Ajudas

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

Ginástica de solo

- Rolamento à frente
- Rolamento à retaguarda
- Avião
- Ponte
- Roda
- Apoio facial invertido

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

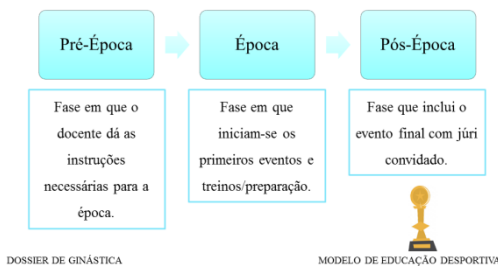
- Salto de vela
- Salto engrupado
- Salto de carpa
- Salto ½ e 1 pirueta
- Mortal à frente

Nota: Ao clicares em cima do nome do exercício vais diretamente para esse seção.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



ROLAMENTO À FRENTE

(ARAÚJO, 2004)

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Mãos à largura dos ombros;
- ❖ Dedos afastados no tapete;
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Impulsão dos membros inferiores;
- ❖ Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- ❖ Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Repulsão das mãos no solo ou agarra joelhos para se levantar.

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para cima;
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Dedos afastados no tapete;
- ❖ Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- ❖ Pés sempre juntos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito e outra na parte posterior das coxas ou nadegueiros para impulsionar o enrolamento.
Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas do aluno para lhe controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo, evitando que bata com a cabeça no solo. Se o aluno já executa bem as fases de fecho e enrolamento à retaguarda, o ajudante deverá colocar-se um pouco mais atrás, segurá-lo pelas ancas e puxar para cima facilitando a repulsão de braços e impedindo que bata com a cabeça no solo.

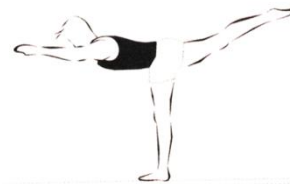
ROLAMENTO À RETAGUARDA

(ARAÚJO, 2004)



AVIÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Olhar em frente;
- ❖ Cabeça levantada;
- ❖ Pernas em extensão;
- ❖ Amplitude entre membros inferiores maior que 90°;
- ❖ Braços em extensão completa (2 posições aceitáveis);
- ❖ Manter a posição estática por mais de 2".

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- ❖ Afundo fronte-lateral;
- ❖ Elevação dos membros superiores;
- ❖ Enérgico lançamento da perna livre;
- ❖ Apoios alternados (numa linha imaginária);
- ❖ Passagem do corpo pela vertical;
- ❖ Afastamento dos membros inferiores superior a 90°.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)

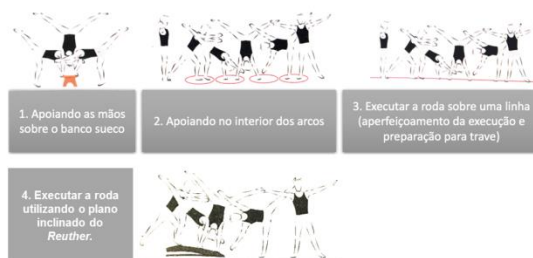


DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando no aumento do afastamento entre os MI, obrigando-o a manter o peito elevado.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

RODA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

PONTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Mãos à largura dos ombros;
- ❖ Membros inferiores e superiores em extensão;
- ❖ Palmas das mãos viradas para a frente;
- ❖ Dedos juntos;
- ❖ Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica;
- ❖ Linha perpendicular entre mãos e ombros.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- ❖ Mãos à largura dos ombros no solo;
- ❖ Afundo Frontal;
- ❖ Dedos afastados;
- ❖ Braços em extensão;
- ❖ Membros inferiores em extensão;
- ❖ “Empurrar” o solo;
- ❖ Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase);
- ❖ Alinhamento dos segmentos corporais.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



Legenda: MI – membros inferiores

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se atrás do aluno, que se deita e apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante. O aluno executa ponte e o ajudante força-lhe os ombros puxando para si.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA (1/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando uma mão no ombro para não o deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e com a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical.
2. Colocando-se na frente do aluno e segurando-o pelas ancas logo que apoie as mãos no solo e “puxando-o” para pino (ver situação de aprendizagem n.º 5).

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA (2/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando um joelho na frente do ombro para não o deixar avançar. Com uma mão ajudará na “perna livre” impulsionando para que chegue à vertical e com a outra ajuda-o a parar, segurando na parte posterior dos joelhos. Com alunos que já tenham razoável noção do pino, bastará intervir no momento em que chegam à vertical segurando e facilitando o equilíbrio.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

SALTO DE VELA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Olhar em frente;
- ❖ Agarrar os joelhos;
- ❖ Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Cotovelos junto ao corpo;
- ❖ Pés em extensão e unidos;
- ❖ Recepção a dois pés e sem passos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Olhar em frente;
- ❖ Pés unidos;
- ❖ Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima;
- ❖ Alinhamento corporal;
- ❖ Recepção a dois pés e sem passos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante movimenta-se na zona de receção de forma a posicionar-se perto e lateralmente à aluna; intervém na zona da bacia ou nos ombros para lhe facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

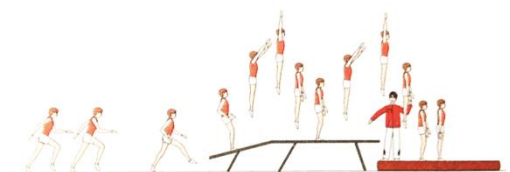
DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca as mãos na zona da bacia ou nos ombros do aluno para facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

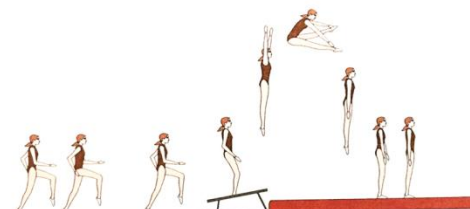
DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

SALTO DE CARPA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

SALTO ENGRUPADO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Olhar em frente;
- ❖ Ângulo dos membros inferiores superior a 90°;
- ❖ Pernas paralelas ao chão;
- ❖ Pernas em extensão;
- ❖ Mãos tocam no dorso do pé;
- ❖ Ângulo tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Recepção a dois pés e sem passos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



No salto de carpa o ajudante não se pode posicionar sobre a zona de receção visto que o aluno na fase ascendente do salto vai afastar as pernas podendo atingir o ajudante. Por isso o ajudante deverá colocar-se ao lado do minitrampolim e avançar rapidamente para ajudar apenas na receção. Esta ajuda poderá ser efetivada com uma mão nas costas e outra na zona abdominal ou nos ombros.

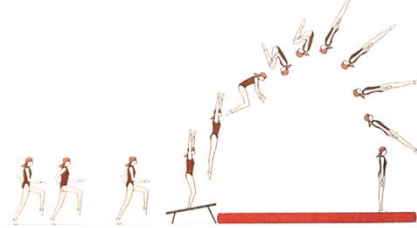
DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

MORTAL ENGRUPADO À FRENTE

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

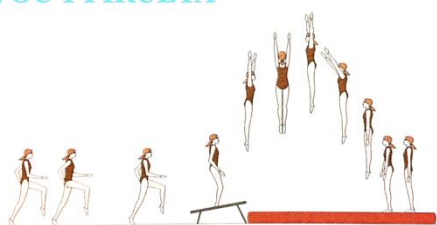
DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

SALTO DE ½ OU 1 PIRUETA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Olhar em frente (fase inicial);
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Elevação da bacia;
- ❖ Agarra os joelhos;
- ❖ Joelhos juntos;
- ❖ Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Abertura na vertical;
- ❖ Receção a dois pés e sem passos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Olhar em frente;
- ❖ Corpo em extensão e tonicidade máxima;
- ❖ Pés juntos;
- ❖ Pernas em extensão;
- ❖ Afastamento do membros superiores no final para parar rotação;
- ❖ Receção a dois pés e sem passos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca uma mão na zona abdominal para facilitar a impulsão e servir de eixo de rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação à frente. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve manter-se atento durante a execução da meia pirueta e intervir para parar o aluno no caso de desequilíbrio. Na receção coloca-se uma mão na zona abdominal ou no ombro e outra nas costas.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

SALTOS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU – Elementos Extra (EE)

Ginástica de solo

Rolamento à frente com membros inferiores afastados

Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados

Rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido

Rondada

Flic-flac à retaguarda

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

Mortal à retaguarda

Nota: Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

ROLAMENTO À FRENTE COM OS MEMBROS INFERIORES AFASTADOS

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

MENU - EE

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Mãos à largura dos ombros;
- ❖ Dedos afastados no tapete;
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Impulsão dos membros inferiores (MI);
- ❖ Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- ❖ Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- ❖ Membros inferiores estendidos, afastam-se só no final do enrolamento;
- ❖ Repulsão das mãos no solo, por dentro dos M.I., para se levantar.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



Se o aluno estiver ainda numa fase atrasada de aprendizagem, deverá ser ajudado por trás, na zona lombar ou nos quadris.

Se estiver numa fase já um pouco adiantada, poderá ser ajudado de frente sendo puxado pelos membros superiores junto aos ombros.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM OS M.I. AFASTADOS EM EXTENSÃO

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

MENU - EE

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para a frente;
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento;
- ❖ Dedos afastados no tapete;
- ❖ Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- ❖ Membros inferiores sempre em extensão, afastam-se no fim do enrolamento.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas (zona lombar) do aluno. Controlando-lhe a descida com membros inferiores estendidos, até sentar, e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia (colocando as mãos nas ancas), ajudando a repulsão dos membros superiores. Contudo deverá afastar-se um pouco para o lado para não estorvar a ação.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente em relação ao alunos, e no momento em que os membros inferiores passam sobre a cabeça, segura-os e ajuda a executar a abertura puxando para cima até ele chegar a apoio facial invertido.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM PASSAGEM PARA APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

RONDADA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior;
- ❖ Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para frente;
- ❖ Queixo ao peito;
- ❖ Extensão completa dos membros inferiores;
- ❖ Abertura enérgica das pernas em relação ao tronco, para facilitar a subida para pino (movimento báscula);
- ❖ Repulsão dos braços no solo em coordenação com a abertura ("báscula");
- ❖ Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase);
- ❖ Alinhamento dos segmentos corporais.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- ❖ Elevação dos membros superiores;
- ❖ Enérgico lançamento da perna livre;
- ❖ Apoio da mão uma após da outra, colocando a segunda mão virada para a primeira;
- ❖ Passagem do corpo pela vertical, como no apoio facial invertido, com os membros inferiores unidos;
- ❖ Forte impulsão dos membros superiores, por forma a empurrar o solo para a posição de pé com pés juntos.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Movimentos de báscula nos espaldares.

2. Execução em plano inclinado com ajuda.

3. Execução em plano inclinado.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Movimento global partindo de cima do plinto.

2. Ligação da corrida com a pré-chamada.

3. Pré-chamada e apoio das mãos no solo.

4. "Curveta" no solo.

5. "Curveta" na cabeça do plinto.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Ajuda-se na zona da bacia e nas costas do aluno mas o ajudante intervém com as duas mãos ao mesmo tempo. Deve-se ajudar no momento em que o aluno coloca a segunda mão no solo no sentido de o fazer passar pela vertical dos apoios e rodá-lo de forma a que complete os 180 graus de rotação sobre o eixo longitudinal do corpo.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante segura o aluno pela zona da bacia e, aproveitando a sua força de impulsão, serve-lhe de eixo de rotação colocando um braço ou ombro por baixo da zona lombar. Após o salto à retaguarda, o ajudante pode mudar a outra mão para a parte posterior da coxa do aluno para lhe aumentar a velocidade de rotação e “puxar-lhe” os membros inferiores para cima.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

FLIC-FLAC À RETAGUARDA



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MORTAL ENGRUPADO À RETAGUARDA



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ **Posição Inicial:**
 - ❖ Ligeira flexão das pernas;
 - ❖ Fecho do tronco sobre as pernas;
 - ❖ Braços em retroimpulsão.
- ❖ **Movimento enérgico e coordenado:**
 - ❖ Impulsão de pernas;
 - ❖ Abertura;
 - ❖ Antepulsão de braços
- ❖ **Manutenção da postura alongada, aberta até ao apoio das mãos no solo.**
- ❖ **Forte impulsão de braços, coordenada com fecho parcial (retroversão da bacia) das pernas sobre o tronco – CURVETA.**

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- ❖ **Braços em elevação superior (antepulsão);**
- ❖ **Olhar em frente;**
- ❖ **Elevação dos joelhos ao peito;**
- ❖ **Agarra os joelhos;**
- ❖ **Joelhos juntos;**
- ❖ **Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;**
- ❖ **Abertura na vertical (corpo em extensão);**
- ❖ **Receção a dois pés e sem passos.**

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



2. O aluno salta para o colchão cilíndrico que roda.



1. Coloca-se o colchão inclinado sobre a trave, que vai servir de rotação. O aluno deita-se sobre o colchão e os colegas rodam-no para trás.



3. O aluno salta para cima do ajudante, primeiro no solo e depois após “curveta”.



4. Movimento global com impulsão no minitrampolim e ajuda.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca uma mão nas coxas para facilitar a impulsão e na zona lombar para ajudar na rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação atrás. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

SALTOS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU - EE

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (1/8)

- ❖ A jornada é dividida em duas partes:
- ❖ Na 1.ª parte competem duas equipas e as outras duas organizam a competição;
- ❖ Na 2.ª parte existe troca de funções.
- ❖ Exemplo:

1ª PARTE DA JORNADA

Equipa C vs Equipa D
(Competição)

Equipa A vs Equipa B
(Organização)

2ª PARTE DA JORNADA

Equipa A vs Equipa B
(Competição)

Equipa C vs Equipa D
(Organização)

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (2/8)

- ❖ As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por:
- ❖ Montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;
- ❖ A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juizes das equipas que não estão a competir. A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- ❖ As jornadas têm a duração de 60 minutos e são divididos em duas partes de 30 minutos;

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (2/8)

- ❖ Cada equipa tem 15 minutos para realizar as suas sequências de ginástica de solo e ginástica de aparelhos;
- ❖ Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (3/8)

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- ❖ 1.º lugar (25 pontos);
- ❖ 2.º lugar (20 pontos);
- ❖ 3.º lugar (15 pontos);
- ❖ 4.º lugar (10 pontos).

Essa resulta do somatório dos scores obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juizes das outras equipas (40%).

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (4/8)

PONTUAÇÃO



Pontuação Extra no Evento Culminante:

- ❖ Hino/Grito e Coreografia (4 pontos)
- ❖ Equipamento (3 pontos)
- ❖ Mascote (3 pontos)

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (5/8)

AJUDAS GÍMICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 2 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (6/8)

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

REGULAMENTO (7/8)

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios: Penalizações de:

Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	2,5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPOI

REGULAMENTO (8/8)

CLASSIFICAÇÃO FINAL



Outras informações:

Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas na aula posterior.

DOSSIER DE GINÁSTICA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPOI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ Araújo, C. (2004). "Manual de ajudas em ginástica". 2a Edição. Porto Editora. Porto.
- ❖ Moreira, J.; Araújo, C. (2004). "Manual técnico e pedagógico de Trampolins". Porto Editora; Porto.



CONTRATOS MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

CONTRATO DOS JOGADORES

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

CONTRATO DO JUIZ

CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

CONTRATO DO ANALISADOR
ESTATÍSTICO

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Como capitão de equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- **Fair play** - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- **Esforçar-se ao máximo** - Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nas competições);
- **Respeitar** - Respeitar os companheiros de equipa, juizes, adversários, professores e equipamentos;
- **Responsabilidade** - Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes das competições;
- **Ajudar** - Ajudar todos os elementos a melhorar em todas as situações.

Deveres diários específicos...

- Registrar a assiduidade;
- Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
- Assistir o professor nas competições;
- Atuar como porta-voz da equipa;
- Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinatura:

Data:

Assinaturas dos restantes membros da equipa:

CONTRATO DOS JOGADORES

Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa);
- **Trabalhar muito:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras da modalidade;
- Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez.

Data:

Assinaturas (de todos os jogadores):

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

Descrição da função

O fotógrafo de equipa deve registar os principais momentos da competição em que está de serviço. Para além disto, deve, no início de cada competição, capturar uma foto com as equipas formadas.

Tarefas e deveres:

- Trazer um aparelho que possibilita capturar fotografias (máquina fotográfica ou *smartphone*);
- Colocar as melhores fotos no grupo de *facebook* da turma, no final de cada jornada;
- As fotos devem permanecer no grupo e só podem ser partilhadas para o público com a devida autorização dos intervenientes e do professor.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO JUIZ

Descrição da função

Os juizes garantem que todos os participantes respeitem as regras da competição da forma mais justa possível. Os juizes devem saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

Tarefas e deveres:

- Estudar e saber as componentes críticas dos elementos gimnicos;
- Iniciar as competições no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as duas equipas e evitar favoritismos;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos participantes;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: Dar o seu melhor. (Como juiz principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!)

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da função

Os treinadores adjuntos organizam as sessões de treino e competições ou eventos da equipa. Eles trabalham com os colegas de equipa (por exemplo, capitão) para encontrar maneiras de preparar-se melhor para as próximas competições.

Tarefas e deveres:

- Ajudar todos os seus jogadores;
- Estar presente em todas as aulas;
- Obter ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organizar os elementos da sua equipa antes de cada evento;
- Dar a todos os companheiros de equipa tempo igual para praticar;
- Organizar as práticas da equipa durante as pausas ou almoço (se possível);
- Falar com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

Descrição da função

O preparador físico tem a responsabilidade de apoiar a coordenação dos exercícios de condição física (força, resistência, equilíbrio e flexibilidade), consoante os elementos gimnicos que irão realizar na aula e as fragilidades apresentadas pela sua equipa.

Tarefas e deveres:

- No início da aula, prepara todo o equipamento para a aula;
- Organiza os colegas de equipa para a realização dos treinos;
- Inicialmente, apoia a coordenação da ativação geral, consoante o trabalho desenvolvido durante a aula;
- Durante a aula aplica o plano eleito consoante as fragilidades da equipa;
- No fim da aula, coordena os alongamentos;
- É da sua responsabilidade, comunicar com o professor, se houver alguma queixa física de qualquer aluno da sua equipa;
- No final da aula certifica-se que todo o material é arrumado.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO ANALISADOR ESTATÍSTICO

Descrição da função

O analisar estatístico tem a função de após as jornadas saber em que elementos gimnicos que a equipa mais falhou. Para além disto, deve, durante os treinos e jornada fornecer informações sobre os erros dos colegas na execução dos elementos gimnicos.

Tarefas e deveres:

- Registrar onde houve mais falhas na execução dos elementos gimnicos da sua equipa;
- Fornecer feedbacks sobre os erros cometidos pela equipa na execução dos elementos gimnicos.

Assinatura:

Data:



Condição Física



Ativação Geral
Treino de Força dos Membros Superiores
Treino de Força dos Membros Inferiores
Treino de Força do Core
Treino de Flexibilidade
Alongamentos

CONDIÇÃO FÍSICA GERAL (Início da Aula)

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. Saltar a corda



2. Mountain Climber. Em posição de prancha, elevar os joelhos alternadamente com o tronco estabilizado. Olhar para a linha que intermeia as mãos.



3. Jumping Jacks. O exercício começa na posição anatômica, sendo que o aluno deve afastar os membros inferiores ao mesmo tempo que afasta a cabeça e volta à posição inicial.



4. Burpees

TREINO DE FORÇA DO CORE

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. Prancha - O corpo tem de estar todo nivelado, membros inferiores em extensão e os membros superiores à largura dos ombros. (Realizar com os cotovelos ou com as mãos no solo e braços em extensão.) Opção: Realizar com os joelhos no chão.



2. Abdominais - Com as mãos debaixo da zona lombar, deve cruzar as pernas que estão em extensão sem tocar no chão. Opção: realizar com os joelhos flexionados.



3. Lombar - deitado com a barriga no solo, deve elevar a cabeça sem elevar as pernas. Opção: elevar as pernas ao mesmo tempo, sempre em extensão.



4. Prancha alternada - Olhar dirigido para a linha que intermeia as mãos. Elevar o membro superior direito ao mesmo tempo que o membro inferior esquerdo e vice-versa, alternadamente. Opção: com joelhos apoiados no chão ou não.

TREINO DE FLEXIBILIDADE

- Realizar a posição, quando chegar ao ponto que não aguenta a dor, começa a contar 30 segundos.



1. Em decúbito dorsal, realizar o afastamento de um MI o máximo possível, tentando o alcançar com um MS.

Compatibilidade ginástica: Avião



2. Segurar com os MS os espaldares, realizando alguma força e deixar o corpo leve.

Compatibilidade ginástica: Roda e Apoio Facial Invertido



3. MS em extensão e com o outro MS puxar a mão para uma posição inferior.

Compatibilidade ginástica: Roda e Apoio Facial Invertido



4. Com os MI fletidos, colocar as mãos no solo e fazer força para elevar o corpo.

Compatibilidade ginástica: Mortal à Frente Engrupado

TREINO DE FORÇA DOS MEMBROS SUPERIORES

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. Flexões de braços - mãos à largura dos ombros, corpo nivelado ("tábua"). Quando desce, bacia e peito roçam o chão. Opção: com joelhos no chão.



2. Wall Climb - Começando na posição de prancha, deve apoiar os pés nos espaldares e conseguir colocar o corpo na vertical (braços em extensão). Depois volta a descer, gradualmente, e repete o processo.



3. Afundos - Deve colocar as mãos no banco suco, formando um ângulo de 90° entre o braço e antebraço. Em seguida deve elevar os braços com os membros inferiores em extensão e o corpo estabilizado. Opção: com os membros inferiores flexionados (ângulo 90°).

TREINO DE FLEXIBILIDADE

- Realizar a posição, quando chegar ao ponto que não aguenta a dor, começa a contar 30 segundos.



1. Em cima de um banco suco, alcançar os pés com as mãos, mantendo os MI em extensão e a cabeça próxima dos joelhos.

Compatibilidade ginástica: rolamento à frente simples



2. Impulsionar o corpo com as pernas, e rolar para trás sobre as costas, mantendo os MI em extensão.

Compatibilidade ginástica: rolamento atrás



3. Com os joelhos na direção dos quadris e os MS no solo distantes, fazer uma inspiração e arquear a coluna, de seguida realizar uma expiração curvando as costas.

Compatibilidade ginástica: Ponte



4. MI em pontas e em extensão completa, sendo que a ajuda é feita por colega que puxa os MS para cima.

Compatibilidade ginástica: Apoio Facial Invertido

Nota: Estes alongamentos solicitados adequam-se a cada elemento ginástico da ginástica. Seleccione corretamente o exercício consoante aquilo que pretende trabalhar

ALONGAMENTOS (Fim da Aula)

- e.g. 15 seg. em cada exercício;

- Poderá escolher outro exercício que seja pertinente, ou trabalhar a pares, no entanto deve sempre avisar o professor.



TREINO DE FORÇA DOS MEMBROS INFERIORES

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. Agachamento - Os membros inferiores à largura dos ombros, deve lentamente, flexionar os joelhos e projetar o quadril para trás, como se fosse sentar numa cadeira. Joelho não ultrapassa a ponta do pé.



2. Lunge - Deve dar um passo em frente e fletir o joelho. Joelho não ultrapassa a ponta do pé.



4. Ponte de glúteos - Um membro inferior está em extensão e outro está flexionado, nesta posição elevar e descer a bacia. Após uma execução troca. Opção: Realizar com os dois membros inferiores fletidos.



3. Pêndulo - Começando na posição anatômica, deve com uma perna realizar a seguinte sequência sem tocar com os pés no chão: frente-trás-lado direito-lado esquerdo. Depois regressa a posição e realiza o processo com a perna contrária. Pode utilizar os braços para se equilibrar. Opção: tocar com o pé no chão.



1. Em cima de um colchão, alcançar as pontas dos pés com as mãos e a cabeça aproxima dos joelhos, mantendo os MI em extensão.

Compatibilidade ginástica: rolamento à frente simples/rolamento atrás



2. Sentado sobre os calcanhares, coloque os MS para trás, empurrando seus quadris para cima e para a frente. Não coloque muita pressão sobre a coluna lombar.

Compatibilidade ginástica: Ponte



3. Posição paralela ao chão, verificando se a coluna está numa posição reta. Mover o peito um pouco para baixo, de forma a formar um arco nas costas.

Compatibilidade ginástica: Roda



4. Flexão do tronco à frente no solo com as pernas afastadas.

Compatibilidade ginástica: Rolamento à Frente pernas Afastadas; Rolamento à retaguarda pernas Afastadas; Salto de Carpa Pernas Afastadas;

Nota: Estes alongamentos solicitados adequam-se a cada elemento ginástico da ginástica. Seleccione corretamente o exercício consoante aquilo que pretende trabalhar

Apêndice 5: Ficha de Registo de Assistência às Aulas

Escola/Local:				Ano:	Turma:
Professor Observado:				Prof ^a Est ^a Observadora: Carolina Ferraz	
Unidade Didática:				Data:	Hora:
Funções de Ensino:	Componentes:				Observações:
Apresentação do conteúdo	Inicia a aula a hora	Sim		Não	
	Instrução concisa e perceptível	Sim		Não	
	Adequada duração da instrução	Sim		Não	
	Observação de todos os alunos	Sim		Não	
	Descrição da tarefa e exercício	Sim		Não	
	Demonstração do exercício	Sim		Não	
	Colocação da voz	Sim		Não	
	Existe condições de realização	Sim		Não	
	Explica os objetivos e tarefas da aula	Sim		Não	
	Explica o que os alunos devem conseguir realizar no final da aula	Sim		Não	
	Plano de aula adequado ao nível da turma	Sim		Não	
Organização da aula	Registo das presenças e do material	Sim		Não	
	Organização/disposição dos alunos	Sim		Não	
	Controlo da atividade	Sim		Não	
	Maximiza o tempo de prática	Sim		Não	
	Controlo do material didático	Sim		Não	
	Colocação na aula	Sim		Não	
	Visão global da turma	Sim		Não	
	Exercícios ajustados as capacidades da turma	Sim		Não	
	Progressão coerente dos exercícios	Sim		Não	
Reduzidos tempos de transição	Sim		Não		

Feedback	Transmite o <i>feedback</i> no momento certo	Sim		Não	
	Observa o aluno após o <i>feedback</i>	Sim		Não	
	Informação com qualidade	Sim		Não	
Afetividade	Resolve os comportamentos de desvio	Sim		Não	
	Clima positivo	Sim		Não	
	Aula dinâmica	Sim		Não	
	Atenção igual a todos os alunos	Sim		Não	
	Questiona se há dúvidas	Sim		Não	

Apêndice 6: Exemplo de um Instrumento de Avaliação

Objeto de avaliação Desportos de Raquete - Badminton	Escola Básica e Secundária Dr. Angelo Augusto da Silva	Ano letivo 2019/2020	Disciplina Educação Física	Turma 10º1	Período 1.º
---	---	-------------------------	-------------------------------	---------------	----------------

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE DESPORTOS DE RAQUETE - BADMINTON

N.º	Nome:	Data Nasc.	Idade	Sexo	BADMINTON: JOGO 1X3																				BADMINTON: SITUAÇÃO JOGADA COLABORATIVA					Média					
					Posição base					Deslocamento de acordo com a trajetória do volante					Diferença no tipo de pega e utilização de acordo com a trajetória do volante					Eficácia das Ações					Serviço Longo+ Clear + Lob										
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
1		20/07/2002	17	F					2	9					2	9					2	10					2	10					2	9	9,50
2		13/10/2004	14	F					2	10					3	14					5	14					3	14				3	14	13,00	
3		03/01/2004	15	M					2	8					2	10					2	9					2	9				2	9	9,00	
4		23/10/2004	14	F					2	10					3	14					5	14					3	14				3	14	13,00	
5		13/11/2004	14	F						0						0						0						0					0	0,00	
6		12/05/2004	15	M						0						0						0						0					0	0,00	
7		06/02/2004	15	F	3					12					3	15					3	15					3	15				3	14	14,25	
8		19/05/2004	15	F	3					12					3	14					5	14					3	14				3	14	13,50	
9		30/10/2004	14	F	3					11					3	14					5	14					3	14				3	14	13,25	
10		15/09/2004	14	M					3	14	4					16	4					16	4					16	4				16	15,50	
11		16/08/2002	17	M					3	14	4					16	4					16	4					16	4				16	15,50	
12		18/05/2004	15	M					3	14				3	13					5	14					3	14				3	14	13,75		
13		12/02/2004	15	M						3	15	4				17	4					17	4					17	4				17	16,50	
14		24/03/2004	15	F	3					11	3					13	3					13	3					13				2	10	11,00	
15		15/03/2004	15	M					3	13					3	14					5	14					3	14				3	13	13,75	
16		23/02/2004	15	F	3					13	4					16	4					16	4					16				3	15	15,25	
17		03/03/2002	17	M						3	15	4				17	4					17	4					17	4				17	16,50	
18		04/09/2004	15	M					3	14					3	14					3	14					3	14				3	14	14,00	
19		14/01/2004	15	M	4					17				4		18					4	18					4	18				4	18	17,75	
20		03/01/2005	14	M						3	15	4				17	4					17	4					17	4				18	16,50	
21		31/12/2004	14	F					2	10					3	14					3	14					3	14				3	13	13,00	
22		29/11/2003	15	F						0						0						0						0					0	0,00	
23		08/09/2004	15	F						3	14	4				16	4					16	4					16				3	15	15,50	
24		05/02/2004	15	M					3	13					3	14					3	14					3	14				3	13	13,75	
25		11/11/2003	15	M						3	15				3	14					5	14					3	14				3	14	14,25	
27		24/03/2003	16	M						3	14	4				16	4					16	4					16	4				16	15,50	

Critérios de Êxito – Badminton

	1	2	3	4
Posição Base	Não realiza qualquer posição base.	Posição base muito incompleta (apenas colocação dos pés, por exemplo).	Realiza a posição base incompleta.	Realiza a posição base.
Deslocamentos	Mantém-se estático.	Realiza deslocações na direção do volante.	Realiza deslocações na direção do volante e regressa ao meio do campo após batimento.	Antecipa as ações do colega com deslocamentos rápidos e com uma atitude ativa.
Tipo de pega	Não realiza pega correta.	Realiza sempre a mesma pega.	Realiza os diferentes tipos de pega.	Adequa a pega durante o jogo nos diversos contextos.
Ação colaborativa	Não consegue realizar nenhuma ação colaborativa.	Realiza pelo menos o serviço longo.	Realiza pelo menos o serviço longo e o clear.	Consegue realizar a ação colaborativa.

Apêndice 7: Exemplo de uma Avaliação Cognitiva

12/12/2019

Ficha de Avaliação 10ª1

Ficha de Avaliação 10ª1

Leia atentamente o formulário do teste.

Esta ficha de avaliação tem 48 perguntas e uma duração de 60 minutos ...
As perguntas são todas de resposta múltipla, que valem cada uma, 3, 4 ou 5 pontos.
Em princípio só uma resposta é a correta. Pode, no entanto, acontecer que há uma opção mais correta que as outras.
A ficha será cobrada para 200 pontos. Os pontos que obtiveres equivalerão à tua nota final da ficha (ex.: 180 pontos = 18,0 valores).
Assim que submeteres esta ficha, saberes automaticamente a tua nota!
Finalmente, este teste vale 20% da tua nota a Educação Física neste período.
Boa sorte!

BOM TESTE!!!

*Obrigatorio

Dados do Aluno:

1. Nome: *

2. Número de Paula *

3. Endereço de email *

Aptidão Física

As seguintes questões destinam-se ao vosso conhecimento sobre a aptidão física.

4. 1. A atividade física é a capacidade de realizar ... *

Marcar apenas uma oval.

- Desporto
 Atividade física moderada e vigorosa sem mostrar fadiga
 Exercício físico

5. 2. A aptidão física engloba que componentes: *

Marcar apenas uma oval.

- Composição corporal
 Aptidão muscular e flexibilidade
 Aptidão Cardiorrespiratória
 Todas estão certas

<https://docs.google.com/forms/d/1vQz7wG8OCYH27--BjgXZ0g33Z5W-MFT5d9rhwRMWw/edit>

1/3

12/12/2019

Ficha de Avaliação 10ª1

5. 3. Atividade física é ... *

Marcar apenas uma oval.

- todo o movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos
 Jogar basquetebol
 Limpar a casa
 Todas estão corretas

7. 4. As capacidades físicas são ... *

Marcar apenas uma oval.

- Velocidade
 Flexibilidade
 Resistência
 Força
 Nenhuma das opções estão corretas
 Todas as opções estão corretas

Atletismo

Esta secção destina-se ao atletismo!

6. 5. O atletismo é uma modalidade ... *

Marcar apenas uma oval.

- Individual
 Coletiva
 Mista

9. 8. A origem do atletismo é ... *

Marcar apenas uma oval.

- Na grécia
 Desconhecida
 Na Inglaterra

10. 7. O atletismo é constituído pelas seguintes disciplinas: *

Marcar apenas uma oval.

- Corrida, Saltos e Lançamentos
 Salto em comprimento, corrida de velocidade e triplo salto
 Lançamento do peso, lançamento do disco e maratona

11. 8. As corridas podem dividir-se em: *

Marcar apenas uma oval.

- Longas distâncias
 Curta e longa distância
 Curta, média e longa distância
 Nenhuma das anteriores

<https://docs.google.com/forms/d/1vQz7wG8OCYH27--BjgXZ0g33Z5W-MFT5d9rhwRMWw/edit>

12/12/2019

Ficha de Avaliação 10ª1

12. 9. As provas de corrida do atletismo podem se dividir em: *

Marcar apenas uma oval.

- Corrida de velocidade e fundo
 Corrida de velocidade, meio fundo e fundo
 Corrida de velocidade e meio fundo

13. 10. As provas de atletismo podem se dividir em ... *

Marcar apenas uma oval.

- Rasos
 Rasos e com obstáculos
 Rasos, com barreiras e obstáculos

14. 11. Na corrida de velocidade, a partida é feita a voz do juiz; a ordem correta é: *

Marcar apenas uma oval.

- Partida, aos seus lugares e pronto
 Pronto, aos seus lugares e vai
 Aos seus lugares, pronto e vai

15. 12. Atualmente, na corrida de velocidade, a partida é feita com ajuda ... *

Marcar apenas uma oval.

- Adversários
 Arbitros
 Blocos de partida

16. 13. A corrida de velocidade é composta por 4 fases, qual é a ordem correta? *

Marcar apenas uma oval.

- Partida, aceleração, velocidade máxima e perda de velocidade
 Partida, velocidade máxima, aceleração e perda de velocidade
 Partida, perda de velocidade, velocidade máxima e aceleração

17. 14. Qual a diferença entre a corrida de velocidade e corrida de meio fundo/fundo? *

Marcar apenas uma oval.

- Tempo, distância, amplitude da passada, frequência da passada e apoios
 Olhar em frente, frequência da passada e distância
 Tempo, distância e frequência da passada

18. 15. A corrida de velocidade de 40 m é uma prova de ... *

Marcar apenas uma oval.

- Longa duração e de intensidade moderada
 Média duração e de intensidade moderada
 Curta duração e de intensidade máxima

<https://docs.google.com/forms/d/1vQz7wG8OCYH27--BjgXZ0g33Z5W-MFT5d9rhwRMWw/edit>

3/3

12/12/2019

Ficha de Avaliação 10ª1

19. 16. Na corrida de velocidade, na fase de aceleração é importante ... *

Marcar apenas uma oval.

- Ter os joelhos altos, apoios ativos sobre o terço-anterior do pé e tronco na vertical
 Tronco inclinado à frente, apoios no terço-anterior do pé e amplitude da passada curta
 Olhar em frente, tronco inclinado à frente e apoios no terço-anterior do pé

20. 17. Como cabes, as fases do salto em altura são 4. A ordem correta é: *

Marcar apenas uma oval.

- Corrida de balanço, chamada e recepção ou queda
 Corrida de balanço, voo e recepção ou queda
 Corrida de balanço, chamada, voo e recepção ou queda

21. 18. No salto em comprimento, sempre que se faça a chamada para além dos limites da tábua de chamada, a tentativa é considerada ... *

Marcar apenas uma oval.

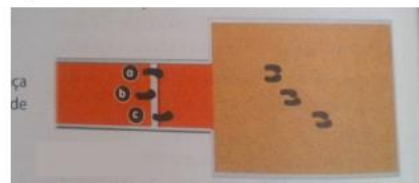
- Válida
 Nula
 Boa

22. 19. A figura 1, representa três encaicos (saltos). Qual delas é válida? *

Marcar apenas uma oval.

- Salto A
 Salto B
 Salto C.

Figura 1



23. 20. No lançamento do peso, a execução do arremesso deve ser feita pela mão energética do braço do lançador ... *

Marcar apenas uma oval.

- Para frente, por cima da cabeça
 Para frente, lateralmente
 De baixo, da cintura para a frente

<https://docs.google.com/forms/d/1vQz7wG8OCYH27--BjgXZ0g33Z5W-MFT5d9rhwRMWw/edit>

4/3

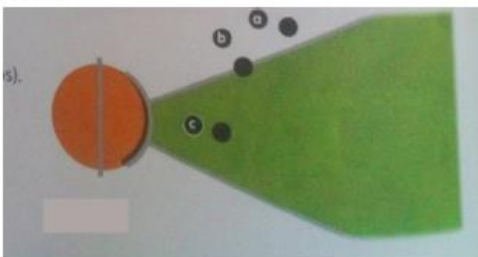
Figura 2- Lançamento do peso



24. 21. A figura 3, representa 3 encaixos (lançamento do peso), para a zona de queda do engenho. Qual é a marca do lançamento válida? *

- Marcar apenas uma oval.
- A marca A
- A marca B
- A marca C

Figura 3



<https://docs.google.com/forms/d/1v0z7wQB0CY1Z7--JgKZDg33Z5W-MFT5bDgIwRMMw/edit>

25. 23. A corrida de estafetas é uma competição... *

- Marcar apenas uma oval.
- Individual
- Coletiva

26. 24. Na corrida de estafetas, se o testemunho cair, quem deverá apanhá-lo? *

- Marcar apenas uma oval.
- O último que o transportava
- O atleta que fez a transmissão
- Quem estiver mais perto do testemunho

27. 26. Na corrida de estafetas, o testemunho tem de ser transmitido... *

- Marcar apenas uma oval.
- Antes da zona de transmissão
- Depois da zona de transmissão
- Dentro da zona de transmissão

28. 28. A figura 4 representa que técnica de transmissão do testemunho? *

- Marcar apenas uma oval.
- Ascendente
- Descendente

Figura 4



29. 29. Qual das figuras seguintes, está correta? Ao nível da entrega do testemunho *

- Marcar apenas uma oval.
- Figura A
- Figura B

Figura 5



<https://docs.google.com/forms/d/1v0z7wQB0CY1Z7--JgKZDg33Z5W-MFT5bDgIwRMMw/edit>

30. 27. Como sabes, existem 5 fases no triplo salto. Qual é a ordem correta das fases? *

- Marcar apenas uma oval.
- Corrida, hop, step, jump e queda
- Corrida, jump, step, hop e queda
- queda, jump, step, hop e corrida

31. 28. Quanto tipos de pegas existem no lançamento do dardo? *

- Marcar apenas uma oval.
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

32. 29. No lançamento do disco, os dedos são distribuídos pelo bordo do disco, apoiado na base da mão, primeiras falanges do dedo o seguram e o dedo indicador a que dá rotação ao disco? *

- Marcar apenas uma oval.
- Verdade
- Mentira

33. 30. Na figura 6, a fase 1 corresponde *

- Marcar apenas uma oval.
- A fase de molinetes
- A fase de lançamento
- A fase de recuperação
- A fase das voltas

Fig. 6



Badminton

Esta secção destina-se à modalidade de badminton.

34. 31. O badminton tem como objetivo... *

- Marcar apenas uma oval.
- Fazer com que o volante toque no campo adversário
- Impedir que o volante toque no seu próprio campo
- Nenhuma das opções estão corretas
- Estão as duas corretas.

<https://docs.google.com/forms/d/1v0z7wQB0CY1Z7--JgKZDg33Z5W-MFT5bDgIwRMMw/edit>

25. 23. A duração do jogo é: *

- Marcar apenas uma oval.
- 20 minutos
- 25 minutos
- 30 minutos
- Nenhuma das anteriores

36. 33. O serviço é considerado válido quando o jogador realiza o serviço e o que recebe se coloca: *

- Marcar apenas uma oval.
- Na diagonal oposta, dentro do campo de serviço
- Na diagonal oposta, fora do campo de serviço
- Em qualquer um dos campos de serviço

37. 34. O serviço deve ser realizado em:

- Marcar apenas uma oval.
- Diagonal
- Frente
- Qualquer sítio

38. 35. Um encontro de badminton é disputado comente em: *

- Marcar apenas uma oval.
- Um set vitorioso
- À melhor de três
- À melhor de cinco

39. 38. Ganha cada set, o jogador que atingir primeiro: *

- Marcar apenas uma oval.
- 11 pontos
- 15 pontos
- 21 pontos
- 25 pontos

40. 37. No máximo até que pontuação um set pode ir? *

- Marcar apenas uma oval.
- 20
- 21
- 28
- 30

41. 38. Caso a minha pontuação seja de 20 pontos *

- Marcar apenas uma oval.
- Devo servir do lado esquerdo
- Devo servir do lado direito

<https://docs.google.com/forms/d/1v0z7wQB0CY1Z7--JgKZDg33Z5W-MFT5bDgIwRMMw/edit>

42. Caso a minha pontuação seja 0 pontos *

Marcar apenas uma oval.

- Devo servir do lado direito
 Devo servir do lado esquerdo

43. 38. Caso a minha pontuação seja 29 *

Marcar apenas uma oval.

- Devo servir do lado direito
 Devo servir do lado esquerdo

44. 40. O jogador que vence um set inicia o set seguinte? *

Marcar apenas uma oval.

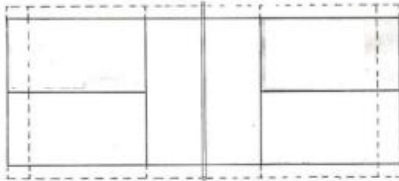
- Sim
 Não

45. 41. Na figura seguinte (fig.7), a linha que está contínua corresponde ao campo? *

Marcar apenas uma oval.

- De singulares
 De pares

Fig. 7



46. 42. É considerado falta quando... *

Marcar apenas uma oval.

- O jogador toca na rede, nos postes ou invade o campo adversário, quando o volante se encontra em jogo.
 O volante, na sua trajetória, na passagem pela rede, toque em qualquer objeto fora do campo
 O mesmo jogador realizar dois batimentos consecutivos.
 Todas as opções estão corretas
 Nenhuma das opções está correta

<https://docs.google.com/forms/d/1v0zTwQBIOCYHZ7--J8gXZGg33Z5W-MFTT5b0gIwRMWwIed8>

47. 43. Se um jogador ao tentar jogar o volante, este toca o seu corpo? *

Marcar apenas uma oval.

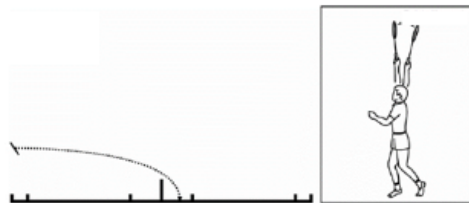
- Este jogador pode logo de seguida dar continuidade à jogada, se tocar o volante antes deste tocar no chão
 O árbitro manda repetir a jogada
 O jogador perde imediatamente a jogada

48. 44. Qual o nome do batimento ilustrado na figura seguinte (fig.8) *

Marcar apenas uma oval.

- Drive
 Amort ou Encosto
 Smash ou Remate
 Lob
 Clear

Fig. 8

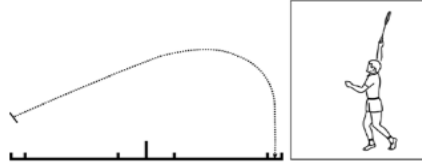


49. 46. Qual o nome do batimento ilustrado na figura seguinte (fig.9) *

Marcar apenas uma oval.

- Drive
 Smash ou Remate
 Amort ou Encosto
 Serviço curto
 Clear

Fig.9

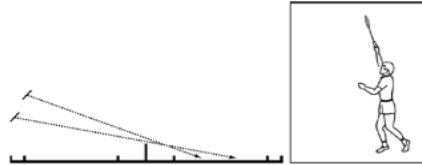


50. 48. Qual o nome do batimento ilustrado na figura seguinte (fig.10)? *

Marcar apenas uma oval.

- Clear
 Drive
 Serviço curto
 Smash ou Remate
 Amort ou Encosto
 Lob

Fig. 10



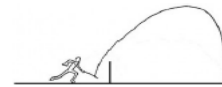
<https://docs.google.com/forms/d/1v0zTwQBIOCYHZ7--J8gXZGg33Z5W-MFTT5b0gIwRMWwIed8>

51. 47. Qual o nome do batimento ilustrado na figura seguinte (fig.11)? *

Marcar apenas uma oval.

- Lob
 Drive
 Amort ou Encosto
 Remate ou Smash
 Serviço longo
 Serviço curto

Figura 11

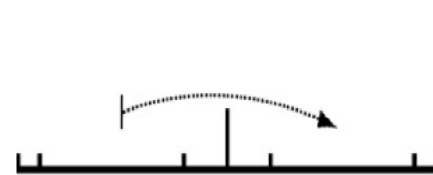


52. 48. Na figura 12, a trajetória do volante corresponde a que batimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Drive
 Amort ou encosto
 Remate ou Smash
 Serviço longo
 Serviço curto
 Lob

Figura 12



Auto-avaliação

Esta seção destina-se à auto-avaliação

53. Qual a nota que merece na disciplina de Educação Física? Justifique.

Obrigada !!
 NÃO TE ESQUEÇAS DE REVER O TESTE!
 Boas Férias e Bom Descanso!

Apêndice 8: Exemplos de Documentos de Apoio e Cartazes

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Ano: 10 Turma: 1



Professora Estagiária: Carolina Ferraz
Professor Coorientador: Ricardo Oliveira

2019/2020

PISTA DE ATLETISMO

O piso da pista de atletismo é de tartan ou outros materiais sintéticos. Tem 2 retas e 2 curvas, o comprimento da pista interior é de 400 metros. Cada corredor tem 1,22 metros de largura e é delimitado por 2 linhas de 5 centímetros.

As corridas disputadas na pista são realizadas no sentido contrário aos ponteiros do relógio, ou seja, o braço esquerdo está sempre virado para a parte interior da pista.

Fora dos 400 metros da pista há espaço para um círculo para o lançamento do disco, peso e martelo, limitado por uma superfície de cimento ou asfalto. Há também uma pista para o lançamento do dardo. O salto em altura e salto com vara são realizados para colchões, o triplo salto e salto em comprimento são realizados para o interior de uma caixa de areia.

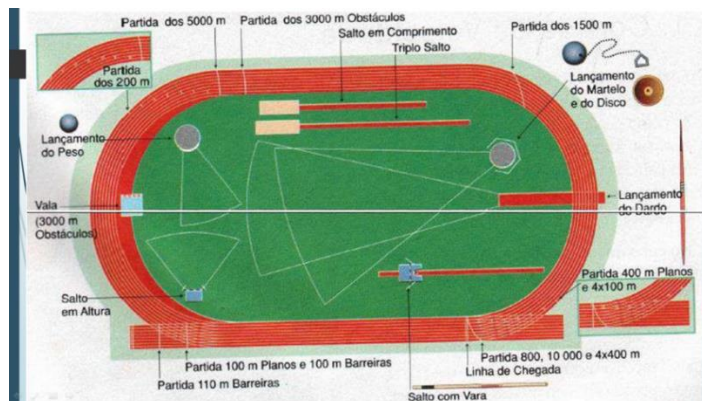
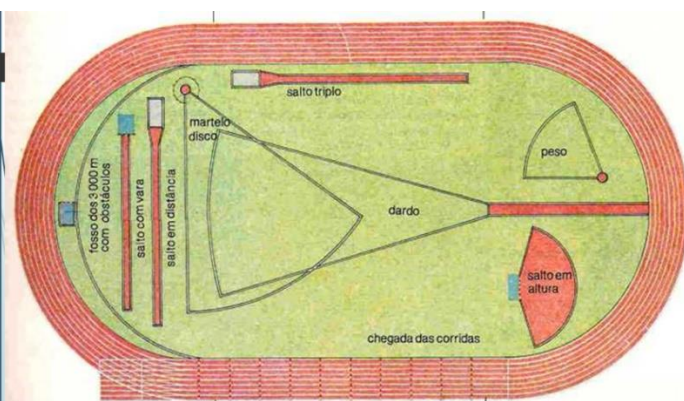
ETIMOLOGIA

A palavra atletismo é derivada do grego "athlos" (ἄθλος), que significa "competição" ou "tarefa". O termo foi usado para descrever competições - atléticas em geral - competição desportiva ou baseada principalmente em feitos físicos do homem.



DEFINIÇÃO

O Atletismo é uma modalidade individual, constituída pelas seguintes disciplinas: corridas, saltos e lançamentos. Tendo um caráter individual, o atletismo permite que o aluno esteja centrado apenas na execução do movimento, de modo a conseguir conhecer-se a si mesmo em algumas situações (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008) e a auto superar-se.



HISTÓRIA

A origem do atletismo é desconhecida, mas o ato de correr, saltar e lançar são movimentos naturais que nos remontam a tempos que serviam como meio de sobrevivência, num mundo hostil, cheio de obstáculos e perigos. Ao longo da história esta necessidade de sobrevivência deixou de ser a principal função e deu lugar às atividades para ver quem era o mais veloz, forte e ágil.

Estas atividades faziam parte dos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga, em que os vencedores eram idolatrados. Desde a extinção dos Jogos Olímpicos em 393 até 1790 (surgimento do atletismo em Inglaterra), esta modalidade passou por um longo período de abandono, mas conseguiu crescer através da realização dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, em 1896.

Desde então a evolução do atletismo é enorme, desde os materiais, métodos de treino e até aos recordes (alguns nunca antes imaginados).

(Amado, 2011)

CORRIDA DE VELOCIDADE

Corrida de Velocidade são, normalmente, consideradas 4 fases:

1. Partida;
2. Aceleração;
3. Velocidade máxima;
4. Perda de velocidade.



CORRIDA DE VELOCIDADE

Partida:

A voz de "aos seus lugares", deves:

- ❖ Deslocar-te rapidamente para os blocos, onde te colocas numa posição de 5 apoios, com membros inferiores fletidos e os pés fortemente apoiados nos blocos de partida e o Joelho da perna de trás no solo;
- ❖ Mãos colocadas perto da linha de partida, ligeiramente mais afastadas que a largura dos ombros; os dedos polegar e indicador devem ser colocados perto da linha de partida.
- ❖ Ter a cabeça no prolongamento do corpo.



CORRIDA DE VELOCIDADE

Aceleração:

Deves:

- ❖ Aumentar a frequência dos passos;
- ❖ Procurar passos mais ativos e energéticos, procurando uma aceleração continuada por meio da elevação da perna livre e da extensão completa e simultânea dos membros inferiores em apoio;
- ❖ Contacto dos pés no solo de forma ativa e de baixo-atrás;
- ❖ Procurar nos primeiros passos, manter inclinação do tronco;
- ❖ À medida que a velocidade aumenta, deves procurar progressivamente a posição normal.



CORRIDA DE VELOCIDADE

Partida:

A voz de "prontos", deves:

- ❖ Subir o joelho que se encontra no solo, mantendo ambos os membros inferiores fletidos;
- ❖ Elevar as ancas até que estas ultrapassem ligeiramente a altura dos ombros, que, por sua vez, ultrapassem ligeiramente a linha de partida;
- ❖ Apoiar fortemente os pés nos blocos;
- ❖ Manter os membros superiores estendidos, apoiando fortemente as mãos no solo, fazendo força e evitando o avanço antes do tempo.



CORRIDA DE VELOCIDADE

Velocidade máxima:

Deves:

- ❖ Manter a cabeça direita, olhando em frente;
- ❖ Manter o tronco direito, com ombros descontraindo;
- ❖ Movimentar ativamente os membros superiores (90°), coordenados com o movimento dos membros inferiores;
- ❖ Realizar apoios ativos sobre o terço-anterior do pé, procurando extensão enérgica da perna de impulsão;
- ❖ Não colocar os pés virados para as laterais.



CORRIDA DE VELOCIDADE

Partida:

A voz de "partida", deves:

- ❖ Retirar as mãos do solo;
- ❖ Realizar uma rápida e simultânea ação de extensão dos membros inferiores;
- ❖ Avançar rapidamente o joelho que está atrás;
- ❖ Realizar os movimentos dos braços em coordenação com as pernas, num movimento energético, ativo e equilibrador;
- ❖ Manter a cabeça no prolongamento do tronco, olhando para baixo/frente;
- ❖ Primeira passada é mais curta e o tronco se encontra inclinado para em frente, retomando a posição normal na fase de velocidade máxima.



BARREIRAS

As provas de barreiras desenvolvem-se em três distâncias: 100, 110 e 400 metros. Os 100 são para provas femininas, os 110 para masculinas e os 400 para ambos os sexos, sendo que em cada uma são colocadas 10 barreiras em cada corredor.

100m barreiras – primeira barreira encontra-se a 13 metros da pista e a seguinte a uma distância de 8,5 metros. A última barreira está a 10,50m da linha de chegada.

110m barreiras – a primeira barreira está a 13,72m da linha de partida e a seguinte encontra-se a 9,14m, a distância entre a última barreira e a meta é de 14,02m.

400m barreiras – 45m da partida à primeira barreira, 35m entre cada barreira e 40m entre a última barreira e a chegada.

Altura das barreiras: 100m (femininos) – 83,8cm; 400m (femininos) – 76,2cm; 110m (masculinos) – 106,7cm; 400m (masculinos) – 91,4cm.



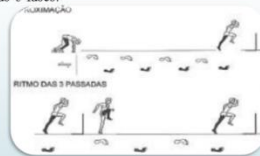
Na fase de transição à barreira, deves:

- ❖ Sincronizar o movimento dos membros inferiores com os membros superiores; colocar os membros superiores livres numa posição à corrida de velocidade.
- A) em relação a perna de impulsão:
- ❖ Efetuar a impulsão para a barreira, a 2 metros da mesma, fazendo um ataque em profundidade;
 - ❖ Procurar estender ativamente as articulações do tomozelo, joelho e anca;
 - ❖ Puxar a perna lateralmente, relativamente ao tronco, rápida e ativamente, após a passagem da barreira com a perna de ataque, num ângulo de cerca de 90 graus.

BARREIRAS

Na Corrida de Barreiras são, normalmente, consideradas 5 fases:

1. Partida;
2. Aproximação à barreira;
3. Transposição da barreira;
4. Corrida entre barreiras;
5. Corrida da última barreira até à meta.



BARREIRAS

Na fase de transição à barreira, deves:

- B) em relação a perna de ataque:
- ❖ Colocar rapidamente a coxa na posição horizontal, mantendo-a paralela ao solo enquanto se realiza a transposição da barreira (o mais rasante possível);
 - ❖ O pé está fletido e os dedos do pé nunca devem apontar para o solo;
 - ❖ A recepção no solo, após a transposição, deve ser muito rápida e efetuada pelo terço médio-anterior do pé;
 - ❖ Após a recepção, retomar de forma enérgica o movimento dos braços.



BARREIRAS

Na fase da partida, deves:

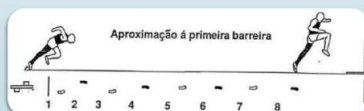
- ❖ Proceder de forma idêntica à da corrida de velocidade;
- ❖ Correr rápido, procurando adquirir a maior velocidade possível.



BARREIRAS

Na fase de aproximação à barreira, deves:

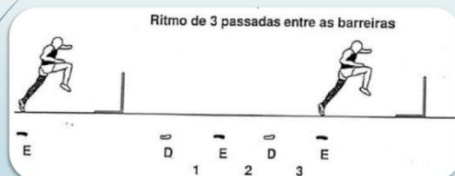
- ❖ Colocar-te na posição vertical mais rápido do que na corrida de velocidade;
- ❖ colocar-te com bacia alta, o tronco direito e olhando em frente;
- ❖ Movimentar ativamente os membros superiores (90°), coordenados com o movimento dos membros inferiores;
- ❖ Realizar apoios ativos sobre o terço-anterior do pé, procurando extensão enérgica da perna de impulsão.



BARREIRAS

Na fase de corrida entre barreiras, deves:

- ❖ Procurar corrida ritmada;
- ❖ Procurar não perder velocidade, preparando as transições seguintes.



BARREIRAS

Na fase de corrida da última barreira até à meta, deves:

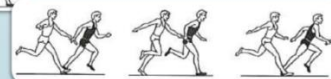
- ❖ Saber que é idêntica à fase final de uma corrida de velocidade.



ESTAFETAS

Como recetores, deves:

- ❖ Colocar-te na pista de forma correta, tendo em conta a mão que vai receber o testemunho;
- ❖ Começar a correr quando o transmissor passar junto à marca colocada no corredor;
- ❖ Correr o mais rápido possível, olhando sempre para a frente;
- ❖ Ao sinal sonoro combinado (toma, pega, vai) não diminuir a velocidade e estender completamente o membro superior recetor.



ESTAFETAS

A passagem de testemunho deve ser feita mão a mão e dentro da zona de transmissão, zona que esta marcada na pista. Essa zona de transmissão do testemunho tem um espaço de 20 metros de comprimento.

Esta prova de corrida é composta por 4 atletas, em que cada um transporta um testemunho que depois de percorrida a distância, deve ser entregue ao colega dentro de uma zona específica, pois caso seja ultrapassada sem o testemunho a equipa é desclassificada.

O testemunho é um tubo oco por dentro, normalmente feito em metal extremamente leve, tem de possuir um peso não inferior a 50 gramas e deve ser transportado na mão durante todo o percurso e se um atleta o deixar cair só este o pode apanhar.

Distâncias: 4x60; 4x80 e 4x100m



ESTAFETAS

Técnica de transmissão do testemunho:

- ❖ Ascendente;



Descendente;



SALTOS

Os saltos são um exemplo de atividades de força-velocidade.

São habilidades tradicionalmente divididas em 4 fases:

1. Corrida de balanço;
2. Chamada;
3. Fase (s) aéreas ou suspensão;
4. Queda ou receção.



ESTAFETAS

Como transmissor, deves:

- ❖ Correr o mais rápido possível;
- ❖ Transmitir o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de baixo para cima (técnica ascendente) ou transmitir o testemunho num movimento rápido de trás para a frente e de cima para baixo (técnica descendente);
- ❖ Transmitir o testemunho para a mão do teu companheiro contrária àquela em que tu transportas;
- ❖ Enviar sinal ao recetor, no momento certo de transmissão (pega, toma, vai), evitando a perda de velocidade;



SALTO EM COMPRIMENTO

Existem 4 fases:

1. Corrida de balanço;
2. Chamada;
3. Fase (s) aéreas ou suspensão;
4. Queda ou receção.



SALTO EM COMPRIMENTO

Na fase da corrida, deves:

- ❖ Realizar uma corrida, progressivamente acelerada, com um ritmo crescente até à chamada;
- ❖ Correr com passadas completas, relaxadas e cíclicas, com os joelhos altos para permitir apoios ativos sobre o terço médio-anterior dos pés;
- ❖ Correr com tronco direito, a cabeça alta, olhando em frente, ombros relaxados e ação rápida dos membros superiores.
- ❖ Correr sempre com bacia alta.
- ❖ A chamada deverá ser realizada dentro dos limites da tábua de chamada para ser considerado um salto válido.



SALTO EM COMPRIMENTO

Na fase da chamada, deves:

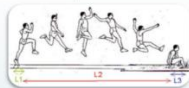
- ❖ Realizar o salto dentro dos limites da tábua de chamada para ser considerado um salto válido.



SALTO EM COMPRIMENTO

Na fase aérea ou de suspensão, deves:

- ❖ Após deixar o solo:
 - Manter a posição final da chamada;
 - Manter o olhar dirigido para a frente;
 - Manter o tronco direito.
- ❖ Na 2ª fase:
 - Descontrair o membro inferior livre, que recua até juntar-se ao membro inferior de chamada;
 - Realizar a elevação dos joelhos e a extensão dos membros inferiores para a frente;
 - Fechar o tronco sobre os membros inferiores, movimentando os membros superiores em extensão de cima para a frente e para baixo.



SALTO EM COMPRIMENTO

Na fase de queda, deves:

- ❖ Colocar os pés na areia pelos calcanhares
- ❖ Amortecer a queda através da flexão dos joelhos.

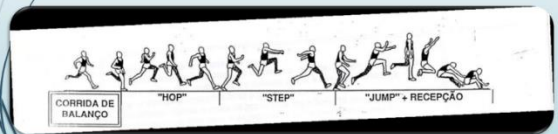


O salto em distância é uma prova na qual os atletas devem percorrer uma raia da pista correndo e saltando,

TRIPLO SALTO

Em relação as fases que consideramos para os saltos, o triplo salto apresenta:

1. Corrida;
2. Primeiro salto: pé-coxinho ou hop;
3. Segundo salto: passada saltada ou step;
4. Terceiro salto: salto ou jump;
5. Queda;



TRIPLO SALTO

Na fase da corrida, a corrida é semelhante a corrida do salto em comprimento, podendo ser um pouco mais curta.



TRIPLO SALTO

Primeiro salto: pé-coxinho ou hop;

Na fase de velocidade máxima, deves:

- ❖ Tentar não perder a velocidade;
- ❖ Efetuar um apoio muito ativo com o pé de chamada, através da ação do membro inferior de chamada de cima-frente para baixo-atrás, arranhando a tábua da frente para trás, com apoio total do pé;
- ❖ Realizar um movimento de extensão ativa das articulações: pé, joelho e anca, com a perna de chamada;
- ❖ Avançar a coxa do membro inferior livre, rápida e ativa, até à horizontal, mantendo-a nesta posição até a primeira fase de suspensão;
- ❖ Manter o tronco próximo da vertical, a cabeça levantada;

TRIPLO SALTO

Primeiro salto: pé-coxinho ou hop:

Na fase de velocidade máxima, deves:

- ❖ Movimentar os membros superior de forma rápida e coordenada com os membros inferiores;
- ❖ O membro inferiores livre efetua um movimento para baixo-atrás, atingindo a extensão quase completa quando o membro inferior passa na vertical do corpo;
- ❖ O joelho do membro inferior da chamada deverá elevar-se até a horizontal para preparar a queda do hop e a chamada do salto seguinte: step;
- ❖ Puxar o membro inferior de chamada para a frente e para cima e o membro inferior livre rasante para baixo e para trás.



TRIPLO SALTO

Segundo salto: passada saltada ou step:

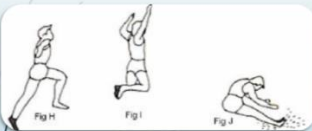
- ❖ Manter o membro inferior de chamada praticamente estendido, sendo o apoio efetuada com total planta do pé;
- ❖ Efetuar um movimento ativo do pé de chamada, realizado de cima e de frente, para baixo e para trás.
- ❖ Manter o tronco na vertical;
- ❖ Procurar a coordenação entre a ação dos membros superiores, com o apoio ativo e o movimento do membro inferior;
- ❖ O membro inferior que realizou as chamadas anteriores deverá balançar atrás, descontraido e fletido pelo joelho, e o pé do membro inferior de chamada não deverá elevar-se acima da linha das ancas.



TRIPLO SALTO

Terceiro salto : salto ou jump:

- ❖ A fase de recepção/chamada são semelhantes àquelas que foram indicadas para a chamada do hop e para o step.



SALTO EM ALTURA

No salto em altura existem 4 grandes fases que são:

1. Corrida de balanço;
2. Chamada;
3. Fase aérea: transposição da fasquia;
4. Queda.



SALTO EM ALTURA

Na fase da corrida de balanço, deves:

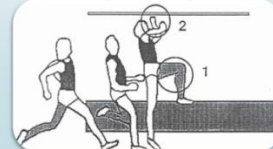
- ❖ Correr progressivamente de forma acelerada, com um ritmo crescente, até à chamada;
- ❖ Procurar adquirir uma velocidade horizontal;
- ❖ Efetuar passadas completas, relaxadas, circulares, com joelhos altos, para permitir apoios ativos pela parte do terço médio-anterior dos pés;
- ❖ Efetuar nas últimas 3-5 passadas efetua-las em curva.



SALTO EM ALTURA

Na fase da chamada, deves:

- ❖ Estar bem colocado, mantendo a tua inclinação para dentro da curva e os ombros atrasados em relação às ancas;
- ❖ Procurar que a última passada seja mais curta que as anteriores;
- ❖ Colocar o pé de chamada apoiado com toda a sua planta, de forma rápida e ativa, no alinhamento da corrida curva, obliquamente à fasquia, e não paralelamente à linha da fasquia.



SALTO EM ALTURA

Na fase aérea, suspensão e transposição da fasquia, deves:

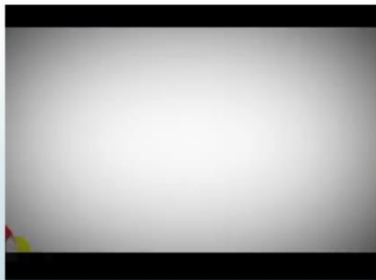
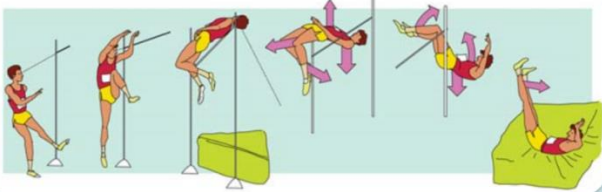
- ❖ Procurar um momento de manutenção da posição final da chamada, antes de iniciares as ações de suspensão;
- ❖ Manter a coxa do membro inferior livre na horizontal, durante a subida;
- ❖ Manter o olhar dirigido para a fasquia e para o segundo poste, durante a subida;
- ❖ Envolver a fasquia, em primeiro lugar, com o membro superior do lado do membro inferior livre;
- ❖ Elevar as ancas durante a transposição da fasquia, como que fazendo uma ponte no ar;
- ❖ Quando as ancas passarem a fasquia, levar a cabeça ao peito e estender aos membros inferiores.



SALTO EM ALTURA

Na fase da queda, deves:

- ❖ Cair sobre a zona dorsal superior e com a proteção dos membros superiores;
- ❖ Manter os joelhos separados, para evitar traumatismos.



LANCAMENTOS

Lançamentos do peso:

Peso é lançado de um círculo de 2,135m de diâmetro.

Competição masculina – engenho tem entre 11 e 13cm de diâmetro e pesa 7,26kg.

Competição feminina – engenho tem entre 9,5 e 11cm de diâmetro e pesa 4kg.

Lançamento do disco:

Disco é lançado a partir de um círculo com 2,5m de diâmetro.

Na competição masculina o disco tem entre 219 e 221mm de diâmetro e pesa 2kg.

Na feminina o diâmetro varia entre 180 e 182mm e pesa 1kg.

LANCAMENTOS

Lançamento do martelo:

Lançado a partir de um círculo de 2,135m de diâmetro (tal como o peso).

Competição masculina – comprimento do martelo varia entre 117,5 e 121,5cm e pesa 7,26kg.

Competição feminina – comprimento entre 116 e 119,5cm, com o peso de 4kg

Lançamento do dardo:

Pista de balanço com comprimento variável entre 30m e 36,5m e 4m de largura. No final há uma linha em arco que não pode ser ultrapassada, caso contrário o lançamento é nulo.

Competição masculina – comprimento do dardo varia entre 2,6 e 2,7m e pesa 800g.

Competição feminina – comprimento varia entre 2,2 e 2,3m e pesa 600g.

LANCAMENTO DO PESO

Na fase preparatória, deves:

- ❖ Apoiar o peso na base dos dedos, mais ou menos juntos: indicador e médio mais próximos;
- ❖ Os dedos polegar e mínimo apenas servem para manter o peso em equilíbrio na mão;
- ❖ Colocar o peso junto à mandíbula, por baixo do queixo, pressionando contra este, estando o membro superior fletido pelo cotovelo e à altura do ombro;
- ❖ O cotovelo deve estar afastado do corpo;
- ❖ Colocar-te na parte posterior do círculo de lançamento de costas para o local de queda;
- ❖ Colocar os pés em linha, um atrás do outro, centrando o peso de corpo sobre o membro inferior direito (para destros) que se encontra fletido cerca de 90°;
- ❖ Incliná-lo para a frente.



LANCAMENTO DO PESO

Na fase deslizamento ou deslocamento dos apoios, deves:

- ❖ Iniciar o movimento com a extensão ativa do membro inferior esquerdo, para trás e para cima (sem ultrapassar a altura das ancas), conjuntamente com a ação de impulsão à retaguarda do membro inferior direito, que abandona o solo pelo calcanhar, procurando um deslocamento rápido e rasante;
- ❖ Manter os ombros voltados para o ponto de partida.



LANCAMENTO DO PESO

Na fase de realização ou lançamento propriamente dito, deves:

- A) Na posição de lançamento ou posição de força:
 - ❖ Colocar o calcanhar do pé direito alinhado com a ponta do pé esquerdo;
 - ❖ Ter o peso do corpo suportado pelo membro inferior direito;
 - ❖ Manter o tronco um pouco arqueado, com um alinhamento vertical; calcanhar, anca e ombro direito;
 - ❖ Ter a anca direita um pouco à frente do ombro.



LANÇAMENTO DO PESO

Na fase de realização ou lançamento propriamente dito, deves:

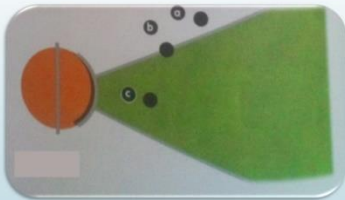
B) No lançamento propriamente dito:

- ❖ Rodar a bacia para a frente, através da extensão rápida do membro inferior direito;
 - ❖ Manter estendido e em posição de bloqueio o lado esquerdo do corpo, que ajuda a extensão do corpo, puxando para a esquerda e para baixo, colocando os ombros e ancas paralelas;
 - ❖ Arremessar o peso como cotovelo direito alto;
 - ❖ Extensão total do corpo após a projeção do peso.
- C) No final ou de recuperação do equilíbrio:
- ❖ Efetuar a troca dos apoios, colocando a direita à frente, para recuperar o equilíbrio.



LANÇAMENTO DO PESO

O lançamento do peso só é considerado válido quando o engenho cai dentro da zona de queda. Na imagem seguinte o lançamento válido é o: C



LANÇAMENTO DO DARDO

Na fase de corrida de balanço, deves:

Corrida frontal:

- ❖ Num primeiro momento correr frontalmente para o setor de queda;
- ❖ Correr com um ritmo lento;
- ❖ Transportar o dardo acima da cabeça, na projeção vertical do ombro;
- ❖ Colocar o braço lançador ligeiramente fletido;
- ❖ Colocar o dardo paralelo ao solo e ligeiramente inclinado para a frente;
- ❖ No final colocar o dardo atrás e iniciar a corrida lateral.



LANÇAMENTO DO DARDO

Na fase de corrida de balanço, deves:

Corrida lateral: o é esquerdo (destros) avança e inicia-se o ritmo dos 5 passos/apoios:

- ❖ 1º passo: longo e acompanhado de um pequeno salto, coincidindo com o movimento do dardo para trás (dardo à altura do ombro);
- ❖ 2º passo: mais curto, o corpo começa a rodar (braço e ombro esquerdo à frente do corpo);
- ❖ 3º passo: Manter o dardo junto à cabeça;
- ❖ 4º passo: passo longo e rasante após a impulsão realizada com a perna esquerda. A perna direita cruza pela frente da esquerda e tronco fica atrasado em relação às pernas;
- ❖ 5º passo: Pé da perna esquerda apoia pelo calcanhar, mantendo a perna estendida e lançar sobre a perna esquerda, rodando a anca rapidamente puxando o cotovelo direitinho para a frente e para cima pelo lado da cabeça.



LANÇAMENTO DO DARDO

Na fase de lançamento propriamente dito, deves:

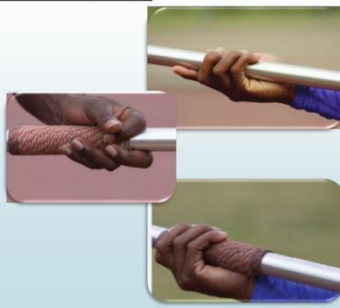
- ❖ Avançar a bacia e o peito;
- ❖ Manter o braço lançador em extensão;
- ❖ Colocar o pé esquerdo (destros) e de forma ativa e solida, numa ação de bloqueio;
- ❖ Lançar o dardo de forma explosiva, após a entrada da bacia, com o cotovelo alto (por cima do ombro) e passando a mão por cima da cabeça.



LANÇAMENTO DO DARDO

Pega do Dardo:

- ❖ Pegar pelo encordado;
 - ❖ Pega firme, mas descontraída;
 - ❖ Colocar dardo na diagonal;
 - ❖ Virar a palma da mão para cima;
- Tipos de pega:
- ❖ Polegar e o indicador agarram o dardo;
 - ❖ Polegar e médio agarram o dardo;
 - ❖ Indicador e médio agarram o dardo.



LANÇAMENTO DO DARDO

Na fase de recuperação, deves:

Após a saída do dardo, o atleta tenta travar o movimento.

- ❖ Adiantar a perna direita (destros);
- ❖ Colocar a perna esquerda por trás, procurando o equilíbrio.

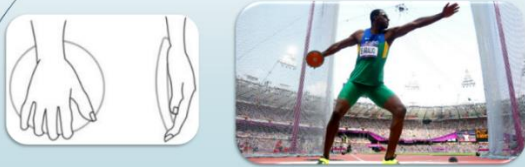




LANÇAMENTO DO DISCO

Na fase de preparação, deves:

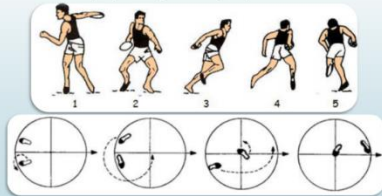
- ❖ Pega no disco (os dedos são distribuídos pelo bordo do disco, o disco apoia na base da mão, primeiras falanges do dedo seguram o disco e o dedo indicador a que dá rotação ao disco);
- ❖ Colocar-te no círculo de costas para o sector de queda;
- ❖ Preparar-te para iniciar o movimento de rotação.



LANÇAMENTO DO DISCO

Na fase de rotação, deves:

- ❖ Acelerar a parte inferior do corpo mantendo o braço lançador atrasado (criando tensão)
- ❖ Rodar ativamente o corpo (como representado), braços mantidos à altura dos ombros



LANÇAMENTO DO DISCO

Na fase do lançamento propriamente dito, deves:

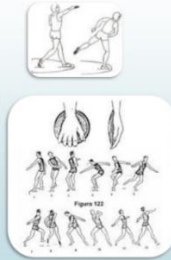
- ❖ Transferir a aceleração do corpo para o lançamento do disco.



LANÇAMENTO DO DISCO

Na fase de recuperação, deves:

- ❖ Procurar o equilíbrio após o disco sair da mão.



Posição de força O principal do lançamento

LANÇAMENTO DO MARTELO

O lançamento do martelo é constituído por 4 fases: Molinetes, voltas, lançamento e recuperação.

Na fase dos molinetes, deves:

- ❖ Ter em conta a pega (uma mão sobre o corpo);
- ❖ Colocar o tronco direito;
- ❖ Colocar os braços em extensão quando o martelo passa pela sua frente;
- ❖ Colocar os braços em flexão quando o martelo passa por cima da cabeça.



LANÇAMENTO DO MARTELO

Na fase das voltas, deves:

- ❖ Colocar o pé esquerdo a girar sobre o calcanhar enquanto o pé direito empurra o solo e gira sobre o metatarso até o pé esquerdo tenha girado em 180°;
- ❖ Repetir por 3 ou 4 voltas.



LANÇAMENTO DO MARTELO

Na fase do lançamento, deves:

- ❖ Utilizar toda a cadeia cinética;
- ❖ Mover o braços ara cima e os ombros viram-se na direção do lançamento, finalizando o lançamento.



Na fase de recuperação, deves:

- ❖ Procurar o equilíbrio após o martelo sair da mão.



Posição Base

Critérios de êxito:

- 1 - Colocar os pés à largura dos ombros, com um pé ligeiramente à frente do outro e os ombros ligeiramente avançados;
- 2 - Distribuir de forma uniforme o peso do corpo sobre os apoios;
- 3 - Fletir ligeiramente os membros inferiores;
- 4 – Inclinar o tronco à frente;
- 5 – Semiflexão dos membros superiores;
- 6 – Dirigir olhar para a frente;
- 7 – Colocar a raquete à altura do ombro.



Apêndice 9: Exemplo de um Plano de Atividade de Extensão Curricular

Atividade: Dança

Proposta da Data e Hora: 2 a 6 de junho | Não existe uma determinada hora.

Local: Casa do aluno.

Problemas eventuais: Local da casa onde os alunos vão filmar, disponibilidade dos familiares, colocação da câmara e desinteresse dos alunos na concretização da atividade.

Recursos Materiais, Humanos e Temporais:

1. Grupo de responsáveis: 2 professores (1 estagiário e 1 orientador cooperante);
2. Grupo de participantes: 22;
3. Dia da realização: 2 a 6 de junho;
4. Local: casa dos alunos;
5. Telemóvel e Câmara;
6. Envio do vídeo: *E-mail*.

Objetivos Mediatos:

1. Promover as relações interpessoais no seio da família;
2. Fomentar o gosto pela prática desportiva, possibilitando uma nova visão da atividade física para o futuro em contexto extracurricular;
3. Estimular o espírito de autonomia, responsabilidade e interajuda para a realização da atividade física;
4. Estimular o desenvolvimento da criatividade e construção de coreografias.

Objetivos imediatos:

1. Capacidade de coordenação música e movimento;
2. Capacidade de coordenação ritmo e movimento;
3. Desenvolver a capacidade de contagem dos tempos tendo em consideração a música;
4. Desenvolver a capacidade de observação na colocação da câmara e o seu posicionamento.

Segurança: Os alunos deverão realizar a atividade num espaço que garanta a integridade física.

Regras: Equipamento desportivo apropriado, espaço iluminada, visualização de todas as pessoas no vídeo e filmagem de toda a atividade.

Fase de Planeamento:

1. Definição do tempo de Dança;

2. Definição do estilo de Dança;
3. Definição das regras de controlo das atividades;
4. Definição de uma data para entrega da Dança;
5. Envio do vídeo até 6 de junho;

Apêndice 10: Cartaz e Programa - ACPC



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA



O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa

5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda

29 Fevereiro 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

7 Março 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

Conferência I – Refletir o Ensino - Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social
Conferência II – O Desporto Escolar na RAM
Conferência III – O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação
Conferência IV – Atividade Física, Aptidão física e Rendimento Académico
Conferência V – A Importância do Desporto Escolar e das Cursos Profissionais

3 Módulos

- Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto;
- Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão;
- Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão.

PRELETORES CONVIDADOS:

Isabel Condessa (FCSH - UA) | Adilson Marques (FMH - UL) | Elmano Santos (DSDE) | Ana Kotecki (FCS - UMa) | Norberta Fernandes (EBSSC) | Carlos Leon (EBSECL) | Manuela Vieira (DSDE) | Iolanda Gomes (EBC) | Márcia Martins (DSDE) | Sara Faria (DSDE) | Jorge Silva (STEE) | Hélder Vasconcelos (DSDE) | Emanuel Gonçalves (CDN) | Romualdo Caldeira (MITI) | Rúben Freitas (MITI)

Aguarda:

Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.
 3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exatidão Física (TEF) e Diretores Técnicos (DT)
 Para mais informações consultar EFERAM-QT: <https://eferamcit.uviseite.com/eferamcit>

Contacto: 967304287 E-mail: leonardoolves10_1996@hotmail.com

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2019-2020

Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 26/02/2020



<https://qrqo.page.link/i2CMr>

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA



O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa

7 Março 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

• 09h00 – Conferência IV – Atividade Física, Aptidão Física e Rendimento Académico - Adilson Marques (FMH - UL) (Moderação: Duarte Freitas – UMa)

• 09h30 – Debate

• 09h45 – Módulo 2 (Moderação: João Prudente e Duarte Sousa – UMa)

• 09h50 – Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol – Camilo Fernandes (UMa) e Pedro Menezes (UMa)

10h35 – 10h55 – Intervalo

• 11h00 – Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e ilações para a prática - André Andrade (UMa) e Zeca Pestana (UMa)

• 11h45 – Investigação nos Jogos Desportivos Coletivos Invasão no Contexto Escolar – Romualdo Caldeira (MITI) e Rúben Freitas (MITI)

• 12h30 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

• 14h30 – Conferência V – A Importância do Desporto Escolar e das Cursos Profissionais – Carlos Leon (EBSECL) – (Moderação: Évlio Gouveia – UMa)

• 15h00 – Debate

• 15h15 – Módulo 3 (Moderação: Ana Rodrigues)

• 15h20 – O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva – Ana Henriques (UMa), José Quintal (UMa) e Carolina Ferraz (UMa)

• 16h10 – A importância do Desporto: a perspectiva de um atleta paraolímpico – Emanuel Gonçalves (CDN)

16h30 -17h00 – Intervalo

• 17h05 – Propostas de Abordagem dos Desportos Adaptados em Contexto Escolar (Sialom, Goalball, Voleibol Sentado e Boccia) – Helder Vasconcelos (DSDE), Jorge Silva (STEE), Márcia Martins (DSDE) e Sara Faria (DSDE)

• 18h00 – Debate

• 18h30 – Encerramento da Ação

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa



29 Fevereiro 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

8h30 – Abertura do secretariado

8h45 – Recepção Entidades

9h – Sessão de Abertura

9h45 - Conferências

• 9h45 – Conferência I – Refletir o Ensino-Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social - Isabel Condessa (FCSH - UA) – (Moderação: Helder Lopes - UMa)

• 10h15 – Debate

• 10h30 – Conferência II – O Desporto Escolar na RAM - Elmano Santos (DSDE) – (Moderação: Rui Ornelas – UMa)

• 11h00 – Debate

11h15-11h50 - Intervalo

• 12h00 – Mesa Redonda – Eventos e Projetos no Âmbito do Desporto Escolar - Manuela Vieira (DSDE) e Norberta Fernandes (EBSSC) – (Moderação: Jorge Soares – UMa)

• 12h45 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

• 14h30 – Conferência III – O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação - Ana Kotecki – (FCS - UMa) – (Moderação: Ana Luísa Correia – UMa)

• 15h00 – Debate

• 15h15 – Módulo 1 (Moderação: Catarina Fernando e Hélio Antunes – UMa)

• 15h20 – Abordagem Transversal das Matérias em Educação Física – Leonardo Alves (UMa).

• 15h35 – O Contributo das Atividades Rítmicas Expressivas nas Aprendizagens Essenciais – Tiago Sousa (UMa).

• 15h50 – Metodologias Integradas na Abordagem da Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas, na Educação Física, nas Atividades Extracurriculares e no Desporto e Escolar – Iolanda Gomes (EBC).

• 16h15 – Debate

16h30 – 17h00 – Intervalo

• 17h05 – O Abordagem do Karaté na Escola – Propostas de Operacionalização – Joana Novo e Valéria Andrade – (UMa).

• 17h45 – Debate

• 18h00 – Síntese do primeiro dia de trabalhos (Ricardo Alves – UMa)

Apêndice 11: Cartaz e Programa – ACPI



UNIVERSIDADE da MADEIRA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa

11 | fevereiro 2020 | 16h00 – 16h30

Módulo 1: Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva
Tema 1: Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo



11 | fevereiro 2020 | 16h30 – 17h00
17h00 – 17h30

Módulo 2: Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Interativa
Tema 1: O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial
Tema 2: Uma Proposta Vídeo-Projetada na Abordagem à Dança

Local: Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Ginásio.
Orientador Científico: Doutor Ricardo Alves
Orientador Pedagógico: Mestre Adérito Nóbrega e Mestre Ricardo Oliveira
Carolina Ferraz
Camilo Fernandes } autismodanca@gmail.com
Gonçalo Menezes }



NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2019-2020



UNIVERSIDADE da MADEIRA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa

11 | fevereiro 2020 | 16h00 – 18h00



PROGRAMA

❖ **Módulo 1:** Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva.

16h00-16h30 - Tema 1: Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo (Carolina Ferraz)

❖ **Módulo 2:** Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Interativa.

16h30-17h00 - Tema 1: O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial (Gonçalo Menezes)

17h00-17h30 - Tema 2: Uma Proposta Vídeo-Projetada na Abordagem à Dança (Camilo Fernandes)

17h30-18h00 - Convívio.

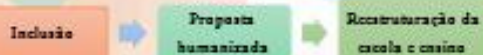


Apêndice 12: Poster – ACPI



EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ADAPTADO: PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO

INTRODUÇÃO



A Educação Física é uma ferramenta fundamental para promover a inclusão dos estudantes com necessidades, pois possibilita a formação integral do homem, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo (...). (Follige e Judith, 2010)

OBJETIVOS

Definir o síndrome do autismo, os fatores etiológicos, as características do autismo, as abordagens pedagógicas, as implicações na educação física e apresentar as propostas base de exercícios.

CONCEITO DE AUTISMO

Em 2013 a American Psychiatric Association apresenta uma nova versão do transtorno do espectro de autismo (TEA), como sendo uma condição complexa de desenvolvimento, em que os sujeitos a partir dos 3 anos apresentam características semelhantes, apresentando *deficit* de comunicação, de interação social, alteração de comportamentos emocionais, diminuição das expressões faciais e da comunicação não-verbal, fixação em objetos e aumento do estímulo sensorial.

FATORES ETIOLÓGICOS



CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO



INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO

REGULAR



Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). Washington, DC: Author.
 Dalry, C. A. (2016). *Abordagem de aprendizagem educação física e inclusão de alunos com necessidades especiais*. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/301126761/Abordagem-12.pdf>

Carolina Ferraz^{1,2}, Ana Rodrigues¹, Ricardo Oliveira², Ricardo Alves¹

¹Universidade da Madeira; ²Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Ao longo dos anos, muitas abordagens educacionais foram implementadas para ajudar no desenvolvimento de pessoas com autismo. Algumas já existem há algum tempo, enquanto outras só foram introduzidas recentemente.



COMUNICAÇÃO E APLICATIVOS INTERATIVOS



IMPLICAÇÕES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PROPOSTA DE EXERCÍCIOS



CONCLUSÃO

As crianças com perturbações do espectro do autismo apresentam maiores dificuldades na motricidade global, bem como no nível da interação social. Assim, o papel da escola, do professor, em especial da educação é tornar a criança com autismo o mais independente possível, proporcionando-lhe a capacidade de viver igualmente aos demais.



<https://www.youtube.com/watch?v=hjyR>

Apêndice 13: Documento das Zonas de Treino Alvo

ZONAS ALVO DE TREINO

				Zonas Alvo de Treino Individuais																													
				Método 1 - Em % da Frequência Cardíaca Máxima de Reserva (FCMR)																													
				Frequência Cardíaca de Treino (FCTreino)																													
				N.º Percursos Vivíveis		Velocidade no nível atingido (km/hr)	VO2máx estimado (Léger et al.)	FCRep	FCMáx estimada	FCMR	Múltiplos níveis										Máximo												
										1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%	9%	10%	11%	12%	13%	14%	15%	16%	17%	18%	19%	20%				
1	17	F		11	8,5	25,53		195		80	113	114	125	126	148	149	183	184	195	196													
2	15	F		21	9	32,18	79	196	117	73	107	108	119	120	143	144	179	180	191	192													
3	16	M		8	9	34,95	87	196	109	88	119	120	130	131	151	152	184	185	195	196													
4	15	F		26	9,5	37,18	76	196	120	77	111	112	123	124	147	148	183	184	195	196													
5	15	F		19	9	37,18	76	196	120	77	111	112	123	124	147	148	183	184	195	196													
6	16	F		36	10	36,01	72	195	123	73	108	109	120	121	145	146	182	183	194	195													
7	16	F		0	9,5	34,95	96	195	99	97	125	126	135	136	155	156	188	189	194	195													
8	15	F		29	9,5	34,95	96	196																									
9	15	M		48	10,5	40,50	98	196																									
10	17	M		31	9,5	31,38	93	197	104	94	123	124	133	134	154	155	185	186	195	197													
11	16	M		35	10	36,01	62	197	135	63	101	103	115	116	142	143	182	184	196	197													
12	16	M		77	12	47,40	61	197	136	62	100	102	114	115	141	143	182	183	196	197													
13	16	M		26	9,5	33,17	52	197																									
14	16	F		51	10,5	38,86	52	195	143	53	94	95	108	109	137	138	180	181	194	195													
15	18	M		91	12,5	50,60	41	196	155	43	86	88	101	103	132	134	179	181	194	196													
16	15	M		55	11	43,27	56	198	142	57	97	98	111	113	139	141	182	183	196	198													
17	16	M		67	11,5	44,56	64	197	133	65	103	104	116	117	142	144	182	184	196	197													
18	15	M		48	10,5	40,50	57	198	141	58	98	99	112	113	140	141	182	183	196	198													
19	15	F		18	9	32,18	86	196	110	87	118	119	129	130	151	152	184	185	195	196													
20	15	F		29	9,5	34,95	76	196	120	77	111	112	123	124	147	148	183	184	195	196													
21	16	M		27	9,5	33,17	64	197	133	65	103	104	116	117	142	144	182	184	196	197													
22	16	M		0	10,5	37,18	57	197																									
23	17	M		42	10,5	37,18	57	197	140	58	97	99	111	113	139	141	181	183	195	197													
24	17	F		0	9,5	34,95	85	195	110	86	117	118	128	129	150	151	183	184	194	195													

