

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**André Filipe Pontes**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2022

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**André Filipe Pontes**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

## **Agradecimentos**

Ao finalizar esta etapa formativa que demonstrou ser gratificante e com uma enorme contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional, expresso os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me auxiliaram neste percurso:

A toda a minha família pelo apoio e confiança ao longo do meu percurso académico.

A todos aos meus colegas de turma ao longo destes dois anos, pelo companheirismo e amizade.

A todos os meus amigos ao longo destes anos pelo apoio.

Ao orientador científico Professor Doutor Ricardo Alves pela orientação, disponibilidade de ajuda, partilha de conhecimentos, opiniões e total colaboração no solucionar de dúvidas que foram surgindo ao longo do ano letivo.

Ao orientador cooperante Professor Ricardo Oliveira, pela sua disponibilidade, pelas suas críticas construtivas, pelos seus conselhos e partilha de conhecimentos.

Ao meu colega de estágio, Telmo Santos, pela amizade, pelo auxílio e pelo facto de termos conseguido superar esta fase com sucesso.

A todos os professores ao longo deste percurso académico, pela partilha de conhecimentos e disponibilidade de ajuda.

Pela receção e flexibilidade manifestada de todo o pessoal docente e não docente, o meu agradecimento à Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

Aos alunos da turma do 12º1, agradeço os desafios colocados que enriqueceram o meu processo de aprendizagem.

## **Resumo**

O presente relatório exhibe todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico durante o ano letivo de 2021/2022, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Este momento possibilitou uma relação e partilha de ideias com professores com um vasto currículo na área.

Todas as atividades contempladas no documento sustentaram-se como diretrizes do Estágio Pedagógico, exibindo assim muitas das tomadas de decisões e estratégias didático-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Procurámos também refletir diariamente não só sobre cada aula lecionada, como também acerca das estratégias metodológicas aplicadas em cada matéria de ensino ao longo do ano letivo, procurando ir sempre ao encontro das necessidades educativas dos alunos e apurando se estes desenvolveram as suas aprendizagens e aptidões.

As Atividades de Integração no Meio incidiram na caracterização da turma e na realização de uma Atividade de Extensão Curricular, que visou rentabilizar os espaços exteriores ao meio escolar e facultar aos alunos experiências diversificadas no meio aquático.

As Atividades de Integração na Comunidade Escolar procuraram movimentar todos os agentes do meio educacional através da organização e dinamização de múltiplas atividades que promoveram e despertaram uma participação ativa em prol do desenvolvimento de relações sociais.

A Ação Científico-Pedagógica Individual e a Ação Científico-Pedagógica Coletiva foram momentos primordiais, pois trataram-se de uma oportunidade de partilhar com todos os agentes da comunidade educativa da Região, os instrumentos pedagógicos, as ideias e as experiências que fomos analisando e refletindo, de modo a dar a conhecer a modalidade de Teqball.

Orientar uma turma pontualmente proporcionou uma grande capacidade de trabalho, de adaptação, de planeamento e, acima de tudo, de reflexão crítica que nos possibilitou uma constante e diária transformação, face à multiplicidade de desafios que os alunos proporcionaram, tornando assim toda a atuação de intervenção pedagógica mais dinâmica e enriquecedora.

**Palavras-Chave:** Adaptação, Estágio Pedagógico, Estratégias Didático-Pedagógicas, Intervenção Pedagógica, Transformação

## **Abstract**

This report shows all the work developed within the scope of the Pedagogical Internship during the 2021/2022 school year, at Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. This moment enabled a relationship and sharing of ideas with teachers with a vast curriculum in the area.

All the activities contemplated in the document were supported as guidelines of the Pedagogical Internship, thus showing many of the decision-making and didactic-pedagogical strategies in the teaching-learning process. We also tried to reflect daily not only on each class taught, but also on the methodological strategies applied in each teaching subject throughout the school year, always seeking to meet the educational needs of students and ascertaining whether they developed their learning and skills.

The Integration Activities in the Environment focused on the characterization of the class and on the realization of a Curricular Extension Activity, which aimed to make the spaces outside the school environment profitable and provide students with diversified experiences in the aquatic environment.

The Integration Activities in the School Community sought to move all the agents of the educational environment through the organization and dynamization of multiple activities that promoted and awakened an active participation in favor of the development of social relations.

The Individual Scientific-Pedagogical Action and the Collective Scientific-Pedagogical Action were primordial moments, as they were an opportunity to share with all the agents of the educational community in the Region, the pedagogical instruments, the ideas and the experiences that we were analyzing and reflecting in order to introduce the modality of Teqball.

Guiding a class punctually provided a great capacity for work, adaptation, planning and, above all, critical reflection that enabled us to undergo a constant and daily transformation, given the multiplicity of challenges that the students provided, thus making the entire performance of pedagogical intervention more dynamic and enriching.

**Keywords:** Adaptation, Pedagogical Internship, Didactic-Pedagogical Strategies, Pedagogical Intervention, Transformation

## Résumé

Ce rapport montre tout le travail développé dans le cadre du stage pédagogique au cours de l'année scolaire 2021/2022, à Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Ce moment a permis une relation et un partage d'idées avec des enseignants ayant un vaste curriculum dans la région.

Toutes les activités envisagées dans le document ont été soutenues comme lignes directrices du stage pédagogique, montrant ainsi de nombreuses stratégies décisionnelles et didactiques-pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons également essayé de réfléchir quotidiennement non seulement sur chaque classe enseignée, mais aussi sur les stratégies méthodologiques appliquées dans chaque matière d'enseignement tout au long de l'année scolaire, en cherchant toujours à répondre aux besoins éducatifs des élèves et en vérifiant s'ils développaient leurs apprentissages et leurs compétences.

Les Activités d'Intégration en Milieu ont porté sur la caractérisation de la classe et sur la réalisation d'une Activité de Prolongement Curriculaire, qui visait à rentabiliser les espaces hors milieu scolaire et à offrir aux élèves des expériences diversifiées en milieu aquatique.

Les Activités d'Intégration en Communauté Scolaire visaient à émouvoir tous les agents du milieu éducatif par l'organisation et la dynamisation d'activités multiples qui favorisaient et éveillaient une participation active en faveur du développement des relations sociales.

L'Action Scientifique-Pédagogique Individuelle et l'Action Scientifique-Pédagogique Collective ont été des moments primordiaux, car ils ont été l'occasion de partager avec tous les agents de la communauté éducative de la Région, les instruments pédagogiques, les idées et les expériences que nous analysons et réfléchir afin d'introduire la modalité de Teqball.

Diriger une classe ponctuellement a fourni une grande capacité de travail, d'adaptation, de planification et surtout de réflexion critique qui nous a permis de subir une transformation constante et quotidienne, compte tenu de la multiplicité des défis que les élèves fournissaient, rendant ainsi toute la performance de l'intervention pédagogique plus dynamique et enrichissante.

**Mots clés:** Adaptation, Stage pédagogique, Stratégies didactiques-pédagogiques, Intervention pédagogique, Transformation

## Resumen

Este informe muestra todo el trabajo desarrollado en el ámbito de la Pasantía Pedagógica durante el año escolar 2021/2022, en la Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Este momento permitió una relación y un intercambio de ideas con docentes con un vasto currículum en el área.

Todas las actividades contempladas en el documento fueron sustentadas como lineamientos del Internado Pedagógico, mostrando así muchas de las decisiones y estrategias didáctico-pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También tratamos de reflexionar diariamente no solo sobre cada clase impartida, sino también sobre las estrategias metodológicas aplicadas en cada materia didáctica a lo largo del ciclo escolar, buscando siempre atender las necesidades educativas de los alumnos y averiguando si desarrollaban sus aprendizajes y competencias.

Las Actividades de Integración en el Medio se enfocaron en la caracterización de la clase y en la realización de una Actividad de Extensión Curricular, que tuvo como objetivo rentabilizar los espacios fuera del medio escolar y brindar a los alumnos experiencias diversificadas en el medio acuático.

Las Actividades de Integración en la Comunidad Escolar buscaron movilizar a todos los agentes del entorno educativo a través de la organización y dinamización de múltiples actividades que promovieron y despertaron una participación activa a favor del desarrollo de las relaciones sociales.

La Acción Científico-Pedagógica Individual y la Acción Científico-Pedagógica Colectiva fueron momentos primordiales, pues fueron una oportunidad para compartir con todos los agentes de la comunidad educativa de la Región, los instrumentos pedagógicos, las ideas y las experiencias que estuvimos analizando y reflexionando con el fin de introducir la modalidad de Teqball.

Dirigir una clase puntualmente proporcionó una gran capacidad de trabajo, adaptación, planificación y, sobre todo, reflexión crítica que nos permitió vivir una transformación constante y diaria, dada la multiplicidad de retos que los alumnos plantearon, haciendo así todo el desempeño de la intervención pedagógica más dinámico y enriquecedor.

**Palabras clave:** Adaptación, Pasantía Pedagógica, Estrategias Didáctico Pedagógicas, Intervención Pedagógica, Transformación

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	3
2.1. Objetivos do estágio pedagógico .....	4
2.2. Expetativas sobre o estágio pedagógico .....	5
3. Caracterização do contexto – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva 7	
4. Prática Letiva.....	10
4.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem.....	10
4.2. Planeamento .....	12
4.2.1. Calendário Escolar Anual.....	13
4.2.2. Horário da Turma .....	14
4.3. Plano Anual .....	14
4.4. Unidade didática.....	18
4.5. Estratégias pedagógicas utilizadas.....	20
4.5.1. Jogos Desportivos Coletivos de Invasão e Voleibol .....	20
4.5.2. Atividades Rítmicas e Expressivas.....	21
4.5.3. Atletismo.....	23
4.5.4. Matérias opcionais dos alunos .....	24
4.5.5. Aptidão Física.....	25
4.6. Plano de Aula .....	28
4.7. Processo de avaliação na Educação Física .....	30
4.7.1. Avaliação Diagnóstica.....	32
4.7.2. Avaliação Formativa.....	34
4.7.3. Avaliação Sumativa.....	35
4.8. Observação e assistência às aulas.....	36
4.9. Aprendizagens e dificuldades no processo ensino-aprendizagem.....	40

5. Gestão do processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo.....	43
6. Atividade de Integração no Meio .....	46
6.1.Caracterização da turma .....	46
6.1.1.Objetivos da caracterização da turma.....	46
6.1.2. Metodologia.....	47
6.1.2.1. Amostra .....	47
6.1.2.2. Recolha de dados.....	47
6.1.3. Apresentação dos Resultados .....	49
6.1.3.1. Dados Biográficos .....	49
6.1.3.2. Dados Socioeconómicos .....	49
6.1.3.3. Perceção da Vida e da Saúde.....	51
6.1.3.4. Competências Pessoais e Sociais .....	53
6.1.4. Considerações Finais .....	53
6.2. Atividade de Extensão Curricular.....	55
6.2.1. Planeamento e Operacionalização .....	56
6.2.2. Considerações finais da AEC .....	57
7. Atividades de Integração na Comunidade Escolar.....	59
7.1.Corta-Mato Escolar.....	59
7.1.1.Enquadramento da Atividade .....	59
7.1.2. Balanço da Atividade.....	60
7.2.X Festival de Desporto da Levada.....	61
7.2.1.Enquadramento da Atividade .....	61
7.2.2. Planeamento da Atividade .....	62
7.2.3. Balanço da Atividade.....	63
8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	65
8.1.Ação Científico-Pedagógica Individual – Estratégias de adaptação no ensino da modalidade de Teqball.....	65

8.1.1. Objetivos da ACPI.....	66
8.1.2. Planeamento e Operacionalização .....	66
8.1.3. Balanço da ACPI .....	67
8.1.4. Resultado dos questionários aplicados aos docentes .....	68
8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Teqball: uma abordagem em Contexto Escolar .....	70
8.2.1. Objetivos da ACPC .....	71
8.2.2. Planeamento e Operacionalização .....	71
8.2.3. Balanço da ACPC .....	72
9. Considerações finais.....	75
10. Referências Bibliográficas.....	77
11. Referências Normativas.....	86
12. Apêndices .....	87
Apêndice 1 – Calendarização e distribuição das Aulas .....	87
Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI).....	89
Apêndice 3 – Exemplo de um Plano de Aula de Basquetebol.....	90
Apêndice 4 – Exemplo de um Plano de Aula de Andebol.....	92
Apêndice 5 – Exemplo de um Plano de Aula de Matérias Opcionais .....	94
Apêndice 6 – Exemplo de um teste teórico .....	96
Apêndice 7 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica .....	100
Apêndice 8 – Exemplo de Grelha de Avaliação Formativa.....	100
Apêndice 9 – Cartaz de divulgação da ACPI .....	101
Apêndice 10 – Poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2022 .....	102
13. Anexos.....	103
Anexo 1 – Grelha de Avaliação Sumativa.....	103
Anexo 2 – Grelha de Observação e Assistência às aulas do colega .....	104
Anexo 3 – Cartaz de divulgação e programa da ACPC.....	105

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Calendário Escolar Anual 21/22.....	13
Tabela 2 - Conteúdos Programáticos para o Ano Letivo de 2021/2022.....	15
Tabela 3 - Critérios de avaliação da disciplina de EF .....	31
Tabela 4 - Cronograma das aulas do 2º ciclo .....	44
Tabela 5 - Tabela de distribuição das turmas, horários e professores responsáveis.....	63

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Avaliação geral da Aptidão Física, 1ª Avaliação .....	26
Gráfico 2 - Avaliação geral da Aptidão Física, 2ª Avaliação .....	27
Gráfico 3 - Género dos alunos .....	49
Gráfico 4 - Concelho de Residência .....	49
Gráfico 5 - Habilitações Literárias .....	50
Gráfico 6 - Situação Socioeconómica dos Encarregados de Educação.....	50
Gráfico 7 - Perceção da Saúde.....	51
Gráfico 8 - Perceção sobre a EF .....	51
Gráfico 9 - Perceção do rendimento na EF.....	52
Gráfico 10 - Prática de Atividade Física .....	52
Gráfico 11 - Avaliação geral da ACPI.....	69
Gráfico 12 - Colaboração para a operacionalização da modalidade .....	70

## **Lista de Abreviaturas**

**ACPC** – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

**ACPI** – Ação Científico-Pedagógica Individual

**AD** – Avaliação Diagnóstica

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividade de Extensão Curricular

**AF** – Avaliação Formativa

**AICE** – Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

**AIM** – Atividade de Integração no Meio

**ANCP** – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

**ARE** – Atividades Rítmicas e Expressivas

**AS** – Avaliação Sumativa

**CEF** – Cursos de Educação e Formação

**CNF** – Clube Naval do Funchal

**COGTEL** - *The Cognitive Telephone Screening Instrument*

**EF** – Educação Física

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

**EP** – Estágio Pedagógico

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

**JDCI** – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

**MD** – Modelo Desenvolvimental

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**MEEFEBS** – Mestrando em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**PA** – Plano Anual

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PL** – Prática Letiva

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**TGfU** - *Teaching Games for Understanding*

**UD** – Unidade Didática

**UEE** – Unidade de Ensino Estruturado

**UMa** – Universidade da Madeira

## **1. Introdução**

O presente relatório exhibe todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), sendo uma componente fundamental do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

Este estágio visou essencialmente reunir e operacionalizar muito do que foi estudado e analisado ao longo de todo o percurso académico, quer na licenciatura, realizada fora da Região, quer no primeiro ano de mestrado. Neste contexto, o EP representou uma etapa basilar no processo formativo na medida em que representa um elo entre a teoria e a prática (Poim, 2010). Tratou-se assim de um período complexo, onde prevaleceram as incertezas, colocando o professor estagiário a lidar com situações imprevisíveis (Ruas, 2001).

Adaptar os conteúdos ao contexto em que estamos inseridos não foi uma tarefa fácil e, deste modo, tornou-se um grande desafio em todo o processo de ensino-aprendizagem. Diversas adversidades foram aparecendo simultaneamente com outras situações, que requereram uma grande capacidade de adaptação, mas também de evolução e aprendizagem.

Deste modo, Piéron (1996) evidencia o estágio como um momento de excelência e de reflexão para o processo formativo.

Corroborando o autor supracitado, Frontoura (2005) refere o EP como um processo fundamental na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento do professor em formação. Desta forma, todos os estagiários enquanto futuros docentes, devem ter a missão de alcançar a excelência no processo ensino-aprendizagem e transmitir aos alunos conhecimentos que possam utilizar ao longo da sua vida pessoal e profissional.

Portanto, verificamos a Educação Física (EF) como um espaço distinto e benéfico para potenciar o desenvolvimento integral dos jovens, pois promove experiências significativas que lhes possibilitam adquirir competências essenciais para um estilo de vida ativo na sociedade (Campos, Mendes, Martins & Ângelo, 2021). No entanto, e verificando a realidade do meio escolar, continua-se a privilegiar uma dinâmica centrada no professor e na transmissão de conhecimentos, valorizando os alunos com maiores competências ao nível da memorização (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013).

Torna-se então primordial que as instituições escolares possuam a capacidade de acompanhar e adaptarem-se às constantes renovações nas diversas áreas do

conhecimento, indo ao encontro das exigências e necessidades solicitadas pelos demais (Ferraz & Correia, 2012). E acordo com os mesmos autores, o aparecimento de novas metodologias de ensino, com o intuito de renovar o sistema educativo, têm sido cada vez mais congruentes no que diz respeito às diversas áreas do conhecimento.

Assim esta *práxis* pedagógica foi um momento marcante na nossa formação e o presente relatório de estágio, retrata todo o processo de forma concisa.

O relatório de estágio encontra-se estruturado da seguinte forma: (1) enquadramento do estágio pedagógico; (2) objetivos e expectativas do estágio pedagógico; (3) caracterização do contexto; (4) prática letiva; (5) gestão do processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo; (6) atividades de integração na comunidade escolar; (7) atividades de integração no meio; (8) atividades de natureza científico-pedagógica e (9) considerações finais.

De salientar que ao longo de todo o processo formativo, em harmonização com o nosso colega de estágio, desenvolvemos um trabalho colaborativo nos diversos parâmetros e atividades do EP.

## 2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

O processo de estágio foi realizado durante o ano letivo de 2021/2022, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), após a definição dos diversos núcleos de estágio, numa reunião realizada com todos os estagiários. Depois de um processo de reflexão e discussão elegemos pela escolha desta escola, não só por ser uma referência na nossa Região com excelentes condições em termos de recursos espaciais, materiais e humanos, mas também pelo facto de conhecermos todo o funcionamento e algumas dinâmicas.

O EP é um momento onde existe uma harmonização dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica para o contexto real de ensino. Este processo possibilita uma relação e partilha de ideias com professores com um vasto currículo na área.

De acordo com Tardif (2014), é fundamental que durante a *práxis* o professor experimente e aplique diversas metodologias com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela prática de atividade física (Nista-Piccolo & Vechi, 2006). Para tal, e segundo os mesmos autores, as aulas devem proporcionar uma multiplicidade de desafios aos alunos em conjunturas que consintam a exploração do seu verdadeiro potencial.

Na mesma linha de pensamento, Coelho (2017) refere que esta etapa formativa permite aprimorar o nosso processo de aprendizagem, através da prática harmonizada com os momentos reflexivos acerca das metodologias e as estratégias utilizadas ao longo de todo o decurso.

O estágio teve início no dia 14 de setembro de 2021 e terminou no dia 07 de junho de 2022, sendo que durante este período ficámos responsáveis por lecionar uma turma do 12º ano. Para além da prática letiva (PL), que acaba por ser a etapa mais ampla do nosso estágio, este integrou também as Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), as Atividades de Integração no Meio (AIM) e por fim a realização das Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (ANCP).

Ao longo deste percurso formativo, contámos com a coadjuvação do orientador cooperante e científico, que foram fundamentais em todo o processo, na partilha de ideias e informações, com constantes incentivos de forma a nos incentivarem a trabalhar sempre próximo dos nossos limites.

Deste modo, este foi um processo marcante na formação enquanto futuros profissionais na área de ensino, através de vivências contextualizadas que visaram potenciar o nosso crescimento pessoal e profissional.

## **2.1. Objetivos do estágio pedagógico**

De acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (UMa) e em consonância com o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, são fundamentados todos os requisitos para a realização da Prática de Ensino Supervisionada na Escola do curso de mestrado e que faculta habilitação para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Assim, e de acordo com o regulamento, os objetivos são:

“(a) Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes; (b) Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e a assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos; (c) Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados; (d) Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar; (e) Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares; (f) Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional; (g) Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didáticos.” (PESE, 2º artigo – Objetivos da prática de ensino supervisionada na escola)

Desta forma, podemos constatar que o EP representa um momento de experimentação e de consolidação de competências adquiridas ao longo do processo

formativo, assim como uma oportunidade de partilha de ideias sustentadas em reflexões acerca do modo de atuação (Batista, Pereira & Graça, 2012).

No decorrer do presente ano letivo, pretendeu-se: (1) aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica ao contexto educativo; (2) manifestar uma capacidade de atuação e de resolução de acordo com as questões problemáticas e inerentes ao meio; (3) promover o gosto pela prática de atividade física nos alunos; (4) comunicar de forma clara e com a terminologia adequada ao contexto e (5) adquirir as competências essenciais para uma futura atuação docente.

Assim sendo, é fundamental delinear objetivos que visam potenciar o desenvolvimento dos alunos, pois no âmbito de formação é vital conceder missões ao professor estagiário com o intuito de, segundo Pierón (1996), contribuir para as aprendizagens dos alunos.

## **2.2. Expetativas sobre o estágio pedagógico**

Esta última etapa do processo formativo foi o culminar de um objetivo que desde muito cedo, delineámos alcançar.

Após o início do EP, surgiram algumas inseguranças em relação a não conseguir corresponder às exigências pretendidas. Porém a nossa experiência enquanto agentes desportivos deixaram-nos mais confortáveis na adaptação ao contexto escolar porque, tanto o treino desportivo como a EF apresentam particularidades que se relacionam tais como: (1) criação de um clima positivo; (2) gestão de grupos e (3) capacidade de adaptação e atuação face a um problema.

No entanto, o maior desafio seria como motivar os alunos nas aulas de EF, pois de acordo com a literatura, um aluno motivado consegue envolver-se mais no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no empenho nos exercícios, permitindo concluir as tarefas delineadas com sucesso (Guimarães, 2004).

Na disciplina de EF, a motivação tem desencadeado interesse na investigação nas metodologias centradas nos alunos (Pereira, 2012), todavia esta temática tem sido constantemente apontada pelos profissionais da área do ensino como um problema, principalmente no ensino secundário (Rink, 1993).

Por isso, as inseguranças quanto ao modo de atuação eram naturais porque esta temática é dos maiores desafios dos professores (Ferreira, 2013). A articulação de estratégias de ensino face a um conjunto de alunos heterogéneos aumentou também as inseguranças, uma vez que foi necessário adaptar o processo ensino-aprendizagem às

características dos alunos, individualizando sempre que pertinente e facultando as mesmas oportunidades de sucesso.

Tivemos a perfeita consciência das nossas lacunas ao longo da nossa experiência no meio educacional, concordando efetivamente com os *feedbacks* recebidos pelo orientador cooperante e científico de forma construtiva. O facto de termos estado em constante diálogo e partilha de ideias com o nosso colega de estágio, orientador cooperante e demais professores do grupo disciplinar, contribuiu para que a nossa intervenção pedagógica tivesse uma crescente evolução.

Desta forma, e consciente do futuro, é fundamental que o professor não feche o seu ciclo formativo, pois, de acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), face às constantes mudanças existentes no mundo atual, é primordial a renovação do conhecimento para a construção de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico.

### **3. Caracterização do contexto – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva**

A caracterização do contexto foi umas das tarefas fundamentais para a nossa intervenção pedagógica, de modo a compreendermos o meio que iríamos integrar. A compreensão dos documentos orientadores – (1) Projeto Educativo de Escola (PEE), (2) Plano Anual (PA) e (3) Regulamento Interno, foram preponderantes e tiveram influência direta na nossa intervenção. De acordo com Costa (2003), a metodologia sustentada em projetos nas escolas tem vindo a assumir uma preponderância na conceção, organização e execução de várias atividades.

Esta conduta intrínseca e benéfica da instituição onde se desenrolou toda a *práxis* docente, permitiu-nos analisar as temáticas operacionais da escola, com participação e coadjuvação na otimização e rentabilização dos processos pedagógicos. Como tal, foi essencial compreendermos toda a dinâmica estrutural, a fim de desenvolver uma argumentação sustentada.

Deste modo, todo este conjunto de informações facultou-nos uma linha orientadora para as nossas tomadas de decisão, tendo em conta a visão e a missão da instituição escolar. A participação regular nas reuniões do grupo disciplina de EF ao longo do EP, exibiu-se como um espaço de partilha e de conhecimentos na construção dessas mesmas linhas.

Este entendimento do contexto permitiu ajustar o nosso modo de atuação, tornando o processo mais abonado. Assim, a escola, enquanto organização munida de margens significantes de autonomia, assume-se como um meio onde os professores e os alunos necessitam de adotar a sua capacidade de intervenção para a construção de atividades significativas (Costa, 2003).

Podemos também observar este espaço onde se desenvolve a prática docente como um confronto de interesses entre uma organização escolar, que segundo Szpeleta e Rockwell (1986) citados por Dayrell (1996) “*define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais.*” (p.2) e, os agentes intervenientes da comunidade escolar que concebem inter-relações, fazendo do mesmo um sistema de construção social.

A EBSAAS foi a instituição de ensino que escolhemos para a realização do EP, tendo em conta também o nosso passado enquanto aluno desta mesma instituição escolar.

Esta, teve origem no final da década de 70, como um estabelecimento direcionado para o 3º ciclo.

Na época, foi determinada a construção de uma Escola Secundária de origem, dado que os seus pavilhões pré-fabricados evidenciavam limitações e necessidades. Logo, a construção dos mesmos acabou por originar uma escola que foi considerada como uma das melhores do país, pelos seus requisitos, planos para a prática desportiva, oficinas e laboratórios.

Atualmente, a escola apresenta uma oferta formativa diversificada, particularmente, ao nível dos cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de educação e formação (CEF), integrando aproximadamente 1255 alunos distribuídos por 61 turmas. Contudo, e apesar da generalidade dos alunos serem provenientes do concelho do Funchal, esta acolhe diariamente alunos dos mais diversos pontos da ilha da Madeira. Por ser uma das referências na Região Autónoma da Madeira (RAM), a EBSAAS tendo em conta número de alunos, apresenta uma grande diversidade de recursos humanos, pessoal docente e não docente, de forma a atuar face às exigências diárias resultantes da existência de aproximadamente 1255 alunos, distribuídos pelos distintos cursos de ensino. Assim, a instituição escolar apresenta cerca 208 docentes, 52 não docentes e ainda cerca de 5 técnicos superiores, distribuídos por diversas áreas.

Em relação à disciplina de EF, a escola apresenta um total de 20 docentes e 4 docentes estagiários, provenientes de diversas instituições de ensino superior.

Tendo em conta o horário e as normas de funcionamento, com a aprovação do Conselho pedagógico, que a escola iria funcionar todos dias úteis, com abertura às 7h00 e o seu fecho às 19h00. Devido à situação pandémica, a escola começou a adaptar os seus horários, tendo começado no ano transato com a criação de dois turnos distintos de manhã e à tarde, de forma a precaver o contacto dos alunos, ficando assim cada turma com um horário específico com diferentes intervalos, de forma a evitar aglomerados nos pátios e arredores da escola.

Na EF, no presente ano letivo, houve uma alteração quanto ao tempo de lecionação, criando uma rotura ao que era administrado, ou seja, três blocos de 45 minutos no 2º ciclo, um de 90 minutos e um de 45 minutos no 3º ciclo e dois blocos de 90 minutos semanais no secundário, passando para três blocos de 50 minutos para todas as turmas. Porém, foi sempre incitado que as aulas terminassem 8 a 10 minutos antes do toque, dando tempo aos alunos para tratarem da sua higiene pessoal e chegarem atempadamente à aula seguinte.

Tendo em conta as instalações que abrangem a escola, de acordo com o PEE (2019 – 2023), apresenta os seguintes recursos espaciais: (1) salas de aula, (2) laboratórios, (3) oficinas, (4) gabinetes de trabalho, (5) gabinete de audiovisuais, (6) reprografia, (7) biblioteca, (8) gabinete de psicologia e educação especial, (9) salas de atendimento, (10) unidade do ensino estruturado (UEE), (11) salas de Educação Musical, (12) salas de Educação Visual/Educação Tecnológica, (13) bar dos alunos e dos professores, (14) cantina, (15) salas de sessões, (16) serviços administrativos, (17) espaços desportivos e exteriores ajardinados. Face às instalações desportivas, a mesma dispõe de um conjunto de infraestruturas desportivas destinadas à lecionação das mais diversas matérias de ensino, tanto no plano teórico como no plano prático. Assim sendo, possui: (1) quatro campos exteriores, (2) um pavilhão gimnodesportivo, (3) um ginásio e (4) uma sala de apoio ao Departamento de EF. De salientar que todos estes recursos espaciais, possibilitam umas condições distintas à prática desportiva escolar e Federada.

A atribuição dos espaços para a lecionação das aulas de EF no presente ano letivo, foi delimitada por períodos, ao contrário do que foi executado no ano transato, após uma decisão da diretora das instalações desportivas em consonância com o departamento de EF. No entanto, havia sempre a possibilidade de efetuar trocas de instalações em caso de concordância dos professores. Como tal aludido, o pavilhão sul ficou destinado à lecionação do Voleibol, Ginástica, Basquetebol, Badminton e Ténis de Mesa e o pavilhão norte ao Voleibol, Basquetebol, Badminton e Ténis de Mesa. No exterior, os campos 3 e 6 ficou designado ao Futebol e Andebol e os campos 4 e 5 ao basquetebol e Voleibol.

Desta forma, a análise concisa do contexto foi capital na preparação do EP e ostentou ser um processo facilitador da nossa integração na comunidade educativa.

## 4. Prática Letiva

### 4.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem

Toda esta vertente do EP abrangeu grande parte do nosso processo de ensino-aprendizagem, por ser uma das etapas com maior relevo da nossa formação.

O processo de planificação, análise e avaliação do ensino são necessidades e circunstâncias que desencadeiam reflexões acerca da teoria e prática do EP (Bento, 2003). Assim, segundo o mesmo autor, consegue-se desenvolver competências pedagógicas, metodologias e simultaneamente adicionam segurança de ação, libertando o professor de determinadas preocupações, ficando mais disponível para um processo mais vivenciado e criativo.

A aprendizagem dos alunos pode ser, direta ou indiretamente, influenciada por um conjunto de variantes no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor deve adquirir um papel dinamizador para fomentar o crescimento dos alunos (Almada et al., 2008), não se limitando à transmissão de conteúdos, mas sim, centrá-los ao longo de todo o processo (Lopes et al., 2013). Sendo o professor uma das variáveis mais importantes em todo este processo, a sua principal função, segundo Lopes (2002) citado por Albuquerque (2010), “*consiste em ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudar-lhes a aprender*” (p.63).

Desta forma, e atendendo ao seu papel enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o professor é responsável por proporcionar experiências aos alunos, pois para além da capacidade de ensinar, este deve estabelecer uma interação com o aluno transmitindo de forma consciente ou não, valores, normas, promovendo diversas formas de perspetivar e analisar os problemas com os quais se deparam na sociedade (Albuquerque, 2010).

Por isso, é essencial compreender qual o papel que iremos desempenhar enquanto professores estagiários e quais as principais preocupações que teremos de ter em conta, tendo o ato de educar como foco principal na construção da nossa ação. O conceito de educar, de acordo com Lopes, Rodrigues, Gouveia, Correia e Alves (2018), tem como finalidade desenvolver as potencialidades e as capacidades de cada um sendo que, num mundo em constante transformação, as instituições escolares e os seus agentes intervenientes não devem ficar comprometidos e acomodados à utilização de didáticas que anteriormente eram objetos de sucesso para um determinado grupo-alvo. Logo, é

fulcral explorar metodologias que poderão potenciar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Almada et al. (2008), vem comprovar esta ideia ao referir que a construção do futuro não passa por dar seguimento aos procedimentos passados, pretendendo assim uma organização assente em estratégias inovadoras que visam a preparação dos alunos para a futuridade. Na mesma linha de pensamento, Lopes, Gouveia, Alves e Correia (2014) referem que é importante observar o processo pedagógico como um instrumento de transformação. Assim, cabe ao professor proporcionar diversas experiências que incitem nos alunos um conjunto de comportamentos que visam despertar competências para as suas vidas sociais. Ou seja, alunos mais autónomos, criativos, com espírito de iniciativa e de reflexão concebem uma base para uma sociedade que se encontra em constante transformação (Pereira, 2013).

Corroborando a ideia supracitada, Ecco e Nogaro (2015) referem que a aprendizagem de competências essenciais contribui para o desenvolvimento humano, facilitando a integração e a interação no meio social.

Ao longo do ano letivo, procurou-se colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, utilizando metodologias e estratégias que fossem sempre ao encontro das motivações e necessidades dos mesmos. Durante todo o percurso também foram incutidas tomadas de decisão visando o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando um agregado de competências motoras, cognitivas e socio afetivas no sentido de promover a prática de atividade física.

Porém, todo este processo de intervenção pedagógica foi, porventura, o que mais contribuiu para o nosso crescimento, no que respeita ao planeamento, à organização e gestão de aula e a todo o procedimento de avaliação, pois foi a área que sentimos maior dificuldade, que nos fez despende maior tempo. No campo da instrução, inicialmente houve algumas dificuldades, não conseguindo orientar o discurso de forma sucinta e completa porque, instruíamos em demasia e, como consequência, perdíamos muito tempo na transição de exercícios. Ao longo do tempo, com a prática e com as indicações/orientações do professor cooperante, esta lacuna foi desvanecendo e despontando estratégias para transmitirmos a informação mais pertinente, de forma mais simples, sucinta e com especial atenção à terminologia utilizada.

Em relação à preparação dos exercícios da aula, que no início era uma compilação de tarefas sequenciais com progressões, tornou-se mais eficiente não mexendo na

organização do espaço da aula, realizando variantes de um exercício geral, dado que o tempo que possuíamos para lecionação eram apenas de 50 minutos.

Quanto ao clima e à disciplina, conseguimos preservar uma afinidade bastante saudável com os alunos, embora mantendo o distanciamento necessário entre professor e aluno.

#### **4.2.Planeamento**

O planeamento, de acordo com Padilha (2001), é uma forma de equilíbrio entre os recursos e os objetivos que visam o funcionamento das instituições, organizações e outras atividades. Deste modo, o ato de planejar assenta num processo de previsão, tomada de decisão e de reflexão para a concretização de objetivos dentro dos prazos e das etapas determinadas. Por sua vez, Clark (1983) refere que na conceção do processo de planificação, o indivíduo idealiza o futuro, cataloga os fins e os meios e cria um guião para toda a sua ação.

Corroborando os autores supracitados, Lopes et al. (2016) referem que o processo de planeamento permite prever e minimizar os problemas que poderão surgir. Os mesmos autores ainda destacam que o planeamento é um documento orientador responsável pelos momentos de organização e reflexivos. Na mesma linha de pensamento, Marcon, Graça e Nascimento (2011) reforçam a ideia de que para haver um ensino de qualidade é necessário um planeamento prévio, pois só dessa forma o professor é capaz de antecipar e estruturar todas as etapas do processo pedagógico.

Segundo Bento (1987), na perspetiva do ensino, existem diversos momentos de planeamento e de preparação tais como: (1) PA; (2) Unidades Didáticas (UD) e (3) Planos de Aula. No que concerne aos momentos do planeamento, é primordial delinear estratégias com o intuito de adaptar ao nível dos alunos para que este se estabeleça como uma ferramenta proficiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão de todo o conteúdo na planificação é fundamental, no sentido de analisar soluções para inovar na prática, sempre com o propósito não só de auxiliar os alunos na aprendizagem, como também, de transformar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2013). Por isso, este processo de planeamento constituiu-se como uma competência exigente e fundamental no âmbito do EP, pois todo o processo de ensino-aprendizagem não se baseia em ações pedagógicas planeadas de forma improvisada.

Contudo, é fundamental compreendermos que o planeamento deve ser algo flexível, para que seja ajustável à realidade diária, particularmente devido aos recursos materiais e estruturais e fatores meteorológicos que podem ocorrer, pelo que devemos ser competentes no processo de adaptação. Por esta razão, o planeamento não deve ser algo estanque, a ser executado de forma intransigente (Ferreira, 2013).

Para a construção do planeamento anual, tivemos em conta um conjunto de fatores tais como: (1) o horário da turma; (2) o mapa de rotatividades das instalações desportivas e (3) o calendário escolar. Assim, este planeamento visou orientar a intervenção, não só na definição e planeamento das matérias de ensino, mas também na estruturação dos conteúdos a serem lecionados, as metodologias e estratégias implementadas para alcançar os objetivos delineados e avaliar todo o processo de crescimento dos alunos. Desta forma, Bento (2003) refere que é primordial observar o planeamento como um ato reflexivo e orientador do processo de ensino, tendo em consideração variáveis para a sua conceção.

Durante o processo de planificação foram tidos em consideração os principais momentos de avaliação dos alunos, bem como as datas da realização das atividades propostas pelo grupo de EF. Manifestamente, este processo teve sempre em conta as particularidades dos alunos, pois estes foram o principal foco de toda a intervenção. Daí todos os passos dados foram ao encontro das necessidades, interesses e motivações dos discentes.

Todavia, pelo facto de esta ser a nossa primeira experiência como catalisadores do processo de ensino-aprendizagem, e após diversas dúvidas e dificuldades na construção de todo o processo, o orientador cooperante foi fundamental no auxílio e na partilha de ideias.

#### **4.2.1. Calendário Escolar Anual**

O calendário escolar para o ano letivo de 2021/2022, para o ensino básico e secundário, foi definido pelo Despacho n.º 289/2021 de 4 de agosto, da seguinte forma:

<i><b>Períodos Letivos</b></i>	<i><b>Início</b></i>	<i><b>Término</b></i>
<i><b>1º Período</b></i>	Entre 13 e 16 de setembro de 2021	17 de dezembro de 2021
<i><b>2º Período</b></i>	03 de janeiro de 2022	01 de abril de 2022
<i><b>3º Período</b></i>	19 de abril de 2022	07 de junho de 2022

Tabela 1 - Calendário Escolar Anual 21/22

#### **4.2.2. Horário da Turma**

No que respeita ao horário da turma 1 do 12º ano de escolaridade, estavam previstos três períodos de 50 minutos para aulas de EF, que decorriam às terças-feiras entre as 09:55 e as 10:45, quartas-feiras das 11:50 às 12:40 e quintas-feiras das 10:45 às 11:35. Importa referir que, ao contrário dos anos transatos, este ano letivo iniciou um modelo experimental de três blocos semanais.

#### **4.3.Plano Anual**

O Plano Anual (PA) é um documento que visa orientar toda a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, é fundamental analisar o contexto em que nos inserimos, de forma a potenciar e estimular as aprendizagens dos alunos. Almada et al. (2008), apontam para a importância do professor no que concerne ao conhecimento que este detém para a promoção da sua ação.

Este documento compõe a primeira etapa do planeamento visando a organização do ensino. De acordo com Bento (1998), o PA expressa o conhecimento dos objetivos no que respeita aos conhecimentos, capacidades e atitudes, bem como as reflexões sobre a organização de todo o processo ao longo do ano letivo.

A primeira etapa para a construção do PA, consistiu na análise de todo o contexto educacional, considerando o funcionamento, recursos humanos, espaciais, materiais e temporais e a caracterização da turma, facilitado através do projeto de EF nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT).

Este processo iniciou-se mesmo antes do começo das aulas, através do contacto com o professor cooperante e o professor orientador científico da UMA, o que fez com que fossemos adquirindo maior informação possível em relação à turma, tendo sido também um momento bastante importante para a preparação do início do processo, uma vez que ficámos a conhecer de forma mais aprofundada todo o funcionamento e organização da escola.

Pouco tempo antes do início das aulas foram realizadas duas reuniões, sendo que na primeira estavam presentes todos os agentes intervenientes da comunidade escolar, com o intuito de realizar um balanço do ano letivo transato e alinhar todas as questões organizativas sobre o presente ano letivo. A segunda reunião foi apenas direcionada para todo o grupo de EF, onde ficámos a compreender toda a dinâmica e organização das aulas de EF na escola. Foi também neste momento que tivemos acesso a um conjunto de documentos essenciais, onde estavam contempladas as matérias de ensino a serem

leccionadas em cada ano letivo, modelos de planificações, grelhas de avaliação e outros documentos orientadores do processo ensino-aprendizagem.

As matérias de ensino designadas para cada ano letivo, delineadas pelo grupo de EF para o ensino secundário, foram 6 (tabela 2), sendo 3 de nível introdutório e 3 de nível elementar – (1) JDC1: Futebol/futsal ou Basquetebol; (2) JDC2: Andebol ou Voleibol; (3) Atletismo; (4) ARE (danças sociais) e (5) Matérias opcionais que se subdividem em: a) Patinagem; b) Desportos de Raquete; c) Luta; d) Atividades de Exploração da Natureza; e) Jogos Tradicionais Portugueses.

<b>ANOS</b>	<b>AFD 2021/2022</b> <b><u>Aprovado em 08-07-2019</u></b>	<b>Observações</b>
<b>ENSINO SECUNDÁRIO</b>		
<b>12.º</b>	JDC 1 – Futebol / Futsal ou Basquetebol JDC 2 – Andebol ou Voleibol Atletismo ARE (Danças Sociais) <b><u>2 AFD - Opcão</u></b> (PAT; RAQ; LUTA; AEN; JTP)  Aptidão Física <b><u>(FIT ESCOLA)</u></b> Conhecimentos (Análise Crítica)	<b>6 Matérias</b>  3 Nível Introdução  3 Nível Elementar

Tabela 2 - Conteúdos Programáticos para o Ano Letivo de 2021/2022

Nesta perspetiva, as matérias de ensino definidas pelo grupo de EF para o ensino secundário, foram ao encontro do Programa das Aprendizagens Essenciais (AE), no entanto e pelo facto de estas já se encontrarem estabelecidas, limitou a ação do professor na medida em que este não pôde escolher consoante as necessidades e motivações dos alunos. Desta forma, Graham (1995) indica que todos alunos não são iguais, pois possuem interesses distintos perante as aulas de EF. Assim, um currículo que apresente as mesmas matérias de ensino, não é ajustado às necessidades dos alunos (Lopes & Cunha, 2007). Graham (1995) refere que que muitos professores de EF desconhecem as motivações e as perceções dos alunos acerca da disciplina, tendo como consequência uma menor participação dos mesmos nas aulas.

Como tal, é fundamental ir ao encontro das necessidades dos alunos, procurando diferentes formas de os motivar para a prática de atividade física. Neste sentido, os professores devem de ter a perceção de como é que os alunos olham para a EF e para o

Desporto no geral (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England & Rosenberg, 1994). Na mesma linha de pensamento, Ishee (2002) aponta para a importância do conhecimento das atividades preferidas dos alunos, com o intuito de os professores facultarem um leque diversificado de opções. Por sua vez, Coelho (2000) menciona que para garantir experiências positivas nas aulas de EF, é primordial que os professores avaliem as motivações dos alunos.

No início do ano letivo foi-nos solicitado o PA com a estruturação das matérias de ensino e consequentes conteúdos e estratégias a abordar. No entanto, à luz do conhecimento, Carvalho, (1994); Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001); Ministério da Educação (2005), referem que para haver uma coerência na estruturação do PA, é necessário que este seja alinhavado após as avaliações iniciais. Com isto, e pelo facto de o PA ter sido solicitado antes das avaliações iniciais, fez com que fosse necessário efetuar diversas alterações ao mesmo. Na ótica de Carvalho (1994), para potenciar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é essencial identificar as dificuldades dos alunos logo de início.

O PA *per si*, apresenta também as AICE, a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) e ainda a Atividade de Extensão Curricular (AEC) que foi planificada e aplicada à turma em meados de maio.

Uma das condicionantes na organização das matérias de ensino surgiu face à estruturação já efetuada pelo departamento do grupo de EF em relação ao mapa de rotações do espaço, pois teria de abordar uma matéria de ensino de acordo com o espaço pré-estabelecido, porque face às questões do COVID-19, o material já se encontrava no espaço de aula. Esta questão de rotatividade era realizada por períodos.

Outra condicionante surgiu com o tempo de lecionação, ou seja, dispúnhamos de três blocos de 50 minutos para tal, sendo que se subtraíssemos os tempos para os alunos se equiparem, tendo em conta que tinham aulas sobrepostas, mais os tempos para a instrução, tarefas e controlo de aula, o tempo total para a aprendizagem acabava por ficar reduzido. No entanto, criámos regras de rotina com o intuito de rentabilizar ao máximo o tempo de prática motora.

A nível organizacional das matérias de ensino (apêndice 1), no primeiro período, foram abordados os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), nomeadamente o Voleibol, Andebol e o Basquetebol. De referir que foram realizadas 3 aulas destinadas às avaliações diagnósticas das matérias de ensino opcionais.

O Andebol acabou por ser das matérias mais desafiantes, porque os alunos pouco ou nada tinham tido contacto prático com esta modalidade, tendo assim aplicado como estratégias, decompor o jogo em pequenos e simples exercícios até chegar ao jogo formal com a aplicação do modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), como forma de resolução de problemas, concretizado através de formas de jogos adequadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos alunos.

No segundo período, abordámos o Voleibol, o Basquetebol, o Futsal/Futebol e as matérias opcionais dos alunos. Tanto o Voleibol e o Basquetebol direccionámos muito mais a ação para o jogo formal de 6x6 e 5x5 fazendo o *transfer* de tudo aquilo que foi trabalhado no primeiro período. Obviamente que o grau de dificuldade aumentou, pois, o número de jogadores em campo foi maior, havendo assim menos espaço para a tomada de decisão, o que obrigava no caso do Basquetebol, uma maior mobilidade.

As Matérias Opcionais foram lecionadas em aulas politemáticas porque havia uma grande variabilidade de escolhas por parte dos alunos, ou seja, umas vezes lecionávamos os Desportos de Raquete com Orientação, outras vezes, com a matéria de Basquetebol ou Futsal/Futebol.

Por fim, no terceiro período, foi dada continuidade aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI), sendo que no primeiro e segundo períodos abordámos as matérias de forma isolada - com o intuito de proporcionar uma fase de aprendizagem e de desenvolvimento das diversas ações tático-técnicas - e no terceiro período, já numa fase de consolidação, optámos por aulas politemáticas, envolvendo todas as situações trabalhadas ao longo dos períodos anteriores.

As Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) – Dança e o Atletismo também foram matérias lecionadas no terceiro período, sendo que nesta última modalidade baseámo-nos nos pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED), com ligeiras adaptações tendo abordado apenas a componente competitiva com situações lúdico-competitivas, visando sempre conciliar as aprendizagens com momentos de alegria e de boa disposição.

Contudo, importa referir que para a Aptidão Física delinearam-se estratégias para trabalhar esta componente, procurando sempre conjugar exercícios, quer fossem isolados ou implícitos nas matérias a abordar, visando desenvolver as capacidades físicas e coordenativas dos alunos.

Quando havia a impossibilidade de lecionar uma aula prática, por causa das condições atmosféricas ou devido à falta de recursos espaciais, os alunos tinham aula teórica, onde pesquisavam determinadas temáticas relacionadas com a matéria, com o

intuito de posteriormente apresentarem aos colegas. Porém, utilizávamos outras estratégias, como o jogo interativo do *Kahoot*, ou pesquisas em grupos que depois serviriam de documentação de apoio para o teste teórico.

Com a realização de todo este processo, para conseguirmos obter uma linha orientadora coerente, foi fundamental este planejamento, pois só assim conseguimos intervir de forma ajustada e responder às necessidades dos alunos para que estes, alcançassem os objetivos delineados, através de estratégias e metodologias adaptadas.

#### **4.4.Unidade didática**

As Unidades Didáticas (UD) constituem-se como componentes essenciais aos programas das disciplinas, por serem partes integrantes do processo pedagógico (Bento, 1998).

Toda a estrutura e organização das UD são definidas através das matérias de ensino, de um conjunto de objetivos e orientações metodológicas, procurando garantir uma sequência lógica e organizativa de todas as atividades, permitindo assim ao professor direcionar toda a sua ação para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 1998). Assim, a UD deve possuir uma organização prática que facilite a atuação do docente. De ressaltar que este documento orientador deve de ser flexível, podendo ser modificado sempre que necessário e adequado.

Assim, de acordo com Carmona (2012), na UD encontram-se estruturadas um conjunto de atividades descritas de forma coerente com o intuito de proporcionar experiências que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Desta forma, a construção da mesma contempla objetivos precisos e uma metodologia ajustada à realidade contextual, procurando rentabilizar todos os recursos.

Na mesma linha de pensamento, Batista e Heerdt (2016) referem que este documento possibilita ao professor sistematizar todos os conteúdos, definindo as metodologias apropriadas para que os alunos consigam alcançar os objetivos delineados.

Cada UD estruturada e idealizada para as diferentes matérias de ensino, conteve uma abordagem introdutória, bem como os objetivos específicos, as estratégias pedagógicas utilizadas e uma breve descrição dos objetivos e conteúdos das matérias que constam nas AE, servindo de base de sustentação à ação do professor. Toda a componente dos recursos – temporais, espaciais, materiais e humanos, são também especificados para cada matéria sendo parte integrante do planejamento.

Depois de toda a fase inicial, é traçado um conjunto de tarefas com progressões pedagógicas com o intuito de criar situações que visam o desenvolvimento das competências dos alunos. Face a esta descrição, é elaborado um cronograma de estruturação que se traduz numa sequência de conteúdos com aplicabilidade nas aulas, quer sejam de introdução, de exercitação, consolidação ou de avaliação. De referir que os diversos momentos de avaliação também foram aspetos preponderantes na elaboração deste documento orientador.

Por fim, os balanços e as reflexões de todo o trabalho desenvolvido foram efetuados sempre no final de cada UD, analisando a evolução dos alunos e justificando as estratégias metodológicas utilizadas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pais (2013), o principal objetivo de uma UD é dar aos professores uma orientação funcional onde constam todos os aspetos essenciais de cada matéria de ensino como forma de apoio às aulas. Logo, o documento contém um conjunto de premissas fundamentais não só para o desenvolvimento dos alunos, como também, auxilia e permite ao professor gerir os objetivos mediante as dificuldades e as necessidades de cada aluno.

Como tal, e de acordo com Almada et al. (2008), as matérias de ensino que são lecionadas devem ter o objetivo de potenciar não só as capacidades individuais, como também aspetos determinantes como o sentido de cooperação e entreajuda.

Em relação às matérias selecionadas para serem abordadas ao longo do ano letivo, e para uma melhor organização e estruturação das UD, conciliámos os JDCI – Andebol, Basquetebol e Futebol/Futsal por apresentarem variáveis que são comuns; o Voleibol; as matérias opcionais que incluem os Desportos de Raquete e a Orientação; o Atletismo; as ARE - Dança e uma UD de Aptidão Física. De salientar que tendo em consideração as matérias abordadas nos diferentes períodos, as aulas foram monotemáticas e politemáticas. Com isto, e segundo a literatura, existe um conjunto abrangente de hipóteses que nos permite estruturar uma UD que nos possibilite uma coerência no processo (Andrade, 2013).

Nesta tarefa de estruturação e organização das UD tínhamos como propósito diversificar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem, dotando os alunos de experiências que estimulassem os níveis motivacionais e, naturalmente, potenciassesem as suas competências. Todavia, nem sempre foi tarefa fácil pois exibiram inúmeras dificuldades face a todo o planeamento e à quantidade de informação a tratar. No entanto, mostraram-se enriquecedoras para o nosso processo de aprendizagem, orientando-nos para uma lecionação estruturada e lógica face aos objetivos (Siedentop, 1976).

#### **4.5. Estratégias pedagógicas utilizadas**

A EF é um meio privilegiado que, segundo Azevedo, Carvalho e Correia (2017), permite potenciar o desenvolvimento integral do aluno. Contudo, é essencial compreender que todas as situações didáticas deverão de ter em conta não só o nível de aprendizagem dos alunos, como também as motivações e as características de cada um. Logo, e de acordo com os autores supracitados, é importante harmonizar todas as situações práticas às necessidades dos alunos.

Com isto, a qualidade do ensino depende da capacidade do professor em estruturar de forma coerente todas as situações de aprendizagem, visando o desenvolvimento das competências dos alunos com o intuito de adotarem um estilo de vida ativo durante a sua vida (Gomes, Martins & Costa, 2017).

Toda esta componente das estratégias pedagógicas apresentou-se como uma dificuldade, porque corroborando com a literatura, determinados professores com um certo nível de experiência não sentem dificuldades na planificação de estratégias, ao contrário dos professores estagiários que demonstram dificuldades maioritariamente na adaptação dos conteúdos às potencialidades dos alunos e na flexibilidade dos planos às situações adversas que possam surgir (Stipanov, 2005). Assim, verificou-se após a investigação de um modelo específico, que existem determinados modelos que podem ser mais benéficos em determinados contextos.

##### **4.5.1. Jogos Desportivos Coletivos de Invasão e Voleibol**

No que diz respeito à abordagem dos JDCI (Andebol, Basquetebol e Futebol/Futsal) e da matéria de Voleibol, numa fase inicial e na procura de compreender qual seria o modelo de ensino a explorar, foram utilizados métodos de ensino baseados em exercícios analíticos. Porém, com o decorrer das aulas fomos verificando que os índices de motivação dos alunos encontravam-se abaixo do expectável durante a aplicação de exercícios mais analíticos, mas tinham a tendência em reverter quando na parte final era efetuado o jogo.

Assim, com o propósito de centrar o aluno no processo de ensino, baseámo-nos no modelo de ensino do TGfU. Este modelo, citando Gouveia et al. (2021) “*destaca a importância da compreensão e reflexão no jogo, por parte do aluno, focando-se na sua conscientização tática e conseqüente tomada de decisão em função do contexto em que está inserido.*” (p.112). Neste sentido, e na mesma linha de pensamento dos autores supracitados, Graça e Mesquita (2007) referem que o TGfU recorre aos conhecimentos

táticos, à compreensão e tomada de decisão, à exercitação das habilidades fundamentais para a realização motora e, acima de tudo, ao desempenho tático-técnico no jogo.

De forma geral este modelo de ensino permite aos alunos potenciar o seu processo de aprendizagem através de um estilo de ensino de descoberta guiada, onde o aluno é exposto a um conjunto de situações e é estimulado a procurar soluções, auxiliado pelas orientações estratégicas do professor, com o intuito de, conforme da Costa (2010) citando Graça (2007) “*trazer a resolução do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo*” (p.4).

Na construção dos exercícios tivemos como principal preocupação envolver os alunos nas ações do jogo, não de maneira isolada, mas integrada, através de formas de jogo adequadas ao nível de compreensão e de capacidade de intervenção dos mesmos. Foram equacionadas algumas condicionantes e progressões (ex.: situações de superioridade numérica; tamanho do espaço de jogo; número de passes para finalizar/encestar e regras do jogo) que facilitassem a compreensão do aluno para atingir o objetivo pretendido em cada aula.

Assim, e de acordo com estudos efetuados no contexto do projeto de investigação EFERAM-CIT, as aulas estruturadas partindo dos princípios do TGfU e de outros modelos de ensino, facultam um processo pedagógico mais eficiente e motivante para os alunos (Gouveia et al., 2021).

#### **4.5.2. Atividades Rítmicas e Expressivas**

Explorou-se diversos estilos de Dança (sociais e aeróbica) de forma que o aluno compreendesse a diversidade de passos em cada uma delas, aliando sempre a relação música e movimento, tendo em conta o ritmo, o saber ouvir, orientação espacial, expressividade e relações interpessoais. Também, procurou-se desenvolver as capacidades físicas dos alunos, tais como: (1) a flexibilidade, (2) a coordenação e a (3) correção corporal.

Os alunos exploraram diferentes formas de locomoção, desde pontas, saltitares, variações do número de apoios, entre outros; mudanças de direção com os alunos a contarem os tempos, quer num ritmo mais lento, quer num ritmo mais acelerado com e/ou sem a utilização de material. Foi solicitada também a exploração de movimentos ritmados, respondendo a “o que faz o corpo”, “onde”, “quando” e “em que tempo”. Assim verificámos que através da Dança é possível criar elos e uma compreensão do próprio corpo mediante a sensibilidade do que nos rodeia (Fernandes, Rocha & Alcades, 2011).

Na apresentação de passos característicos das danças sociais, nomeadamente da valsa lenta, sentimos imensa dificuldade porque o único contacto que tivemos com a Dança foi nas aulas do 1º ano do mestrado. No entanto, e apesar desta dificuldade e do desafio acrescido que seria lecionar esta matéria, preparámo-nos observando vídeos e ensaiando inúmeras vezes para podermos exemplificar. Inicialmente houve uma certa resistência dos alunos, principalmente os do sexo masculino, mas, pelo facto de termos realizado as demonstrações quer seja a fazer de homem ou de mulher, passou uma mensagem de confiança e de descontração.

Para a exemplificação e execução dos passos de aeróbica no aquecimento e da valsa lenta, utilizámos o estilo de ensino por comando, pois de acordo com a literatura, compete ao professor a ação de decisão no pré-impacto, impacto e pós-impacto (Martins, Costa & Onofre, 2020). Este estilo, segundo os mesmos autores, permite despoletar hábitos e rotinas para a aquisição de resultados imediatos.

A utilização deste estilo de ensino visou demonstrar um conjunto de tarefas e sequências para permitir que o aluno identificasse os pontos críticos das mesmas. Permitia ainda, uma repetição imediata dos indicadores dados pelo professor (Gomes et al., 2017). Durante a realização dos exercícios delineados, o professor tem um papel ativo no acompanhamento das execuções e correções (Quina, 2009).

Assim sendo, a utilização deste estilo centrado no professor e no conteúdo potenciou nos alunos uma aprendizagem e compreensão dos diferentes passos executados, através de uma constante reprodução e repetição (Gozzi & Ruy, 2008).

Foi solicitada aos alunos a apresentação de um esquema coreográfico sendo que estes tinham liberdade no processo para idealizar e criar as coreografias com base nos movimentos locomotores e não locomotores que foram abordados ao longo das aulas. O nosso papel nesta ação foi definir o tempo total da coreografia enquanto os alunos, como mencionado anteriormente, criavam a sua coreografia e no final avaliavam a dos colegas através de vários parâmetros estabelecidos numa escala de 1 a 5. Neste sentido, o estilo de ensino adotado foi recíproco pois apenas cabe ao professor tomar decisões a nível do conteúdo (pré-impacto) e os alunos executam de forma alternada as funções de executante e de observador (impacto e pós-impacto) (Martins et al., 2020).

Portanto, com a utilização deste estilo de ensino procuramos dar um certo grau de autonomia aos alunos, uma vez que, eles tinham em mãos o processo de avaliação do exercício proposto (Gozzi & Ruy, 2008). Assim sendo, estes cooperavam uns com os outros, observavam e posteriormente davam o *feedback* consoante as fichas de avaliação.

De acordo com Müller e Daniel (2010) citado por Vieira e Silva Junior (2017), é importante proporcionar atividades que potenciam a criatividade e um clima positivo, logo e para além de despertar um sentido crítico nos alunos, tornava as aulas mais dinâmicas.

### **4.5.3. Atletismo**

O Atletismo como referencia Silva, Simões, Silva, Nóbrega e Lopes (2016), revela um grande papel social e pedagógico no desenvolvimento dos alunos.

Com isto, cabe-nos o papel de promover esta modalidade na Escola, através de uma forma cativante, lúdica e competitiva, levando os alunos a apreciarem, cada vez mais, a relevância do Desporto em geral e, neste caso, do Atletismo em particular. Assim e como em anos letivos anteriores, esta matéria já tinha sido lecionada sempre da mesma forma, ou seja, através de exercícios analíticos com o propósito de exercitar e aprimorar as componentes técnicas. Com isto, foi-nos lançado o desafio de “fazer diferente para tornar o Atletismo mais apelativo”.

De acordo a literatura, apesar do Atletismo ser uma matéria nuclear com um enorme potencial, é pouco abordada nas escolas da RAM devido ao pouco interesse dos alunos pela mesma (Silva et al., 2016).

Neste contexto, procurámos, como principal estratégia, utilizar formas lúdico-competitivas de abordagem, visando sempre um momento de alegria e de boa disposição. De acordo com Rolim e Colaço (2002) citados por Silva et al. (2016), quando o processo de aprendizagem do Atletismo é centrado em métodos analíticos, os índices de motivação dos alunos tendem a diminuir.

Como tal e baseando-nos nos pressupostos do MED, efetuámos ligeiras adaptações abordando apenas a componente competitiva em cada aula porque como este modelo não possui exercícios validados para a matéria de ensino, não o abordámos na íntegra. Tentámos, ao máximo, explorar situações lúdico-competitivas, muitas delas adaptando materiais e fornecendo sempre aos alunos dias antes, documentação de apoio com a regulamentação da competição e as componentes críticas dos gestos técnicos para cada disciplina. Segundo da Silva, Matthiesen e Lima (2008), existem algumas resistências por parte dos professores para a lecionação do Atletismo porque não possuem a formação específica e argumentam a falta de recursos materiais e espaciais.

Durante a competição, os alunos desempenhavam diversos papéis, pois como referem Soares e Antunes (2016), *“todos os alunos da classe/turma têm de assumir e*

*desenvolver papéis específicos conforme as suas aptidões, preferências e decisões no âmbito do treino e da competição desportiva”* (p.138), e avaliavam-se uns aos outros com base nas fichas de observação e documentação fornecida. A nossa função era mais de supervisão, dando apoio e *feedbacks* quando considerávamos útil e pertinente.

A resposta e o resultado da aplicação desta adaptação ao modelo foram muito positivos, porque verificámos sempre momentos de boa disposição e, acima de tudo, a competitividade entre equipas com o objetivo de se superarem.

#### **4.5.4. Matérias opcionais dos alunos**

Na mesma UD, agrupámos as matérias de Raquetes (Ténis de campo, Ténis de mesa e Badminton) e Orientação, por serem o conjunto de opções que foram selecionados pelos alunos.

Com a escolha individual de cada aluno, procurámos ir ao encontro das motivações dos mesmos, sabendo sempre que a exigência iria ser muito maior, pois teríamos aulas politemáticas onde cada um estaria a trabalhar na sua modalidade. Assim, a lecionação deste tipo de aula necessita de uma atenção peculiar porque exige um elevado nível de organização dos conteúdos e orientação das situações de aprendizagem. Todavia, esta conjugação de modalidades possibilitava estimular os índices de motivação dos alunos através de aulas dinâmicas (Almada et al., 2008).

A lecionação das Matérias Opcionais iniciou-se com a verificação das necessidades dos alunos, ou seja, observando e identificando determinadas dificuldades técnicas, dificuldades em relação à orientação espacial e posicionamento nas três matérias de Desportos de Raquete, necessitando assim de uma intervenção para posteriormente conseguirem atingir um nível de jogo mais fluído, como também, adquirirem uma correta leitura do jogo.

Desta forma tivemos por base o Modelo Desenvolvimental (MD) para o ensino dos Desportos de Raquete, que de acordo com Mesquita e Graça (2009), a utilização deste modelo visa estimular os índices motivacionais dos alunos durante as aulas, através de situações de aprendizagem que potenciam diferentes estímulos nos mesmos, garantindo assim uma maior taxa de sucesso nas tarefas.

Nas primeiras aulas após a identificação das dificuldades dos alunos, procurou-se desenvolver a manipulação da bola/volante e da raquete, através de situações lúdicas e em confrontação direta. Posteriormente, e de forma gradual, o grau de complexidade das tarefas foi aumentando com situações de jogos reduzidos ou condicionados, sempre de

acordo com a resposta dos alunos aos estímulos transmitidos. A utilização de situações de jogo teve como propósito aumentar o tempo de empenhamento motor colocando os alunos em situações contextualizadas.

De acordo com as investigações em desportos de confrontação direta e sem invasão do espaço adversário, como por exemplo o Badminton e o Voleibol (French et al., 1996a; French et al., 1996b; French et al., 1991; Mesquita, 1998) com a utilização do MD, a aplicação de progressões que vão ao encontro das exigências do jogo propriamente dito, tendem a ter impactos positivos na aprendizagem dos alunos (Rink, 1993; Vickers, 1990). Porém, é importante haver sempre um cuidado durante o planeamento das tarefas de forma a irmos ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos (Graham, 1987; French et al., 1991).

Estas aulas foram um enorme desafio, pois em algumas situações lecionávamos na mesma aula duas matérias distintas (ex.: Basquetebol e Ténis de campo ou Futebol/Futsal e Ténis de campo, entre outras), o que elevava o grau de exigência, a capacidade de organização e de gestão. Estas aulas obrigavam-nos a “estar em todo o lado”, mas, no entanto, conseguimos manter uma constante organização em todos os exercícios, procurando motivar os alunos.

A Orientação também se tornou desafiante pois, como tínhamos tido pouco contacto com a modalidade tivemos que pesquisar documentação de apoio, auxiliando-nos também nos documentos facultados pelo orientador cooperante.

Assim, para esta modalidade, tivemos como grande foco o estilo de ensino da descoberta guiada que, potencia no aluno uma capacidade de exploração e de resposta em função dos problemas (Gomes, et al., 2017). Com a utilização deste estilo de ensino os alunos foram expostos a diversas situações com o intuito de analisarem e explorarem soluções para as variáveis apresentadas. Este processo permitiu aos alunos obterem um papel mais ativo na ação (Graça & Mesquita, 2007).

#### **4.5.5. Aptidão Física**

Durante o ano letivo delineámos estratégias para trabalhar a componente da Aptidão Física, procurando sempre conjugar exercícios, quer fossem isolados ou implícitos nas matérias a abordar e que visavam trabalhar as capacidades físicas e coordenativas dos alunos.

O desenvolvimento da Aptidão Física em harmonia com outras matérias de ensino, permite aos alunos uma formação integral, com efeito direto no seu dia a dia,

desenvolvendo as suas capacidades e movimentos corporais. Assim, a criação de rotinas de exercitação auxilia num conjunto de capacidades metabólicas e mentais (Barbanti, 1990).

Pretendeu-se, no âmbito da Aptidão Física, que o aluno desenvolvesse um conjunto de capacidades motoras, como por exemplo: (1) a resistência, (2) a força, (3) a (4) velocidade, (5) a flexibilidade e (6) a destreza geral. Como tal, foi aplicada na parte inicial das aulas, ou seja, aquando do aquecimento, uma diversidade de exercícios de forma isolada ou articulados com as matérias a lecionar.

Desta forma, e de acordo com as avaliações iniciais e finais (gráficos 1 e 2) efetuadas aos alunos, verificamos que na primeira avaliação existe uma grande percentagem de estudantes que se encontram na zona “preciso de melhorar”, nomeadamente nos testes vaivém, senta e alcança, impulsão horizontal, agilidade e velocidade. Nos testes dos abdominais, extensão de braços, impulsão vertical e flexão de ombros (D/E), a maioria da turma encontra-se em “zona saudável”. Destacamos ainda alguns alunos que apresentaram um “perfil atlético” no senta e alcança, extensão de braços, impulsão horizontal e vertical e na velocidade. Contudo, e após a segunda avaliação, verificámos que houve uma melhoria nos testes vaivém, senta e alcança, impulsão vertical e horizontal, agilidade, velocidade e na flexão do ombro (D/E). De referir que no senta e alcança e na impulsão vertical, houve um aumento substancial de alunos no “perfil atlético”.

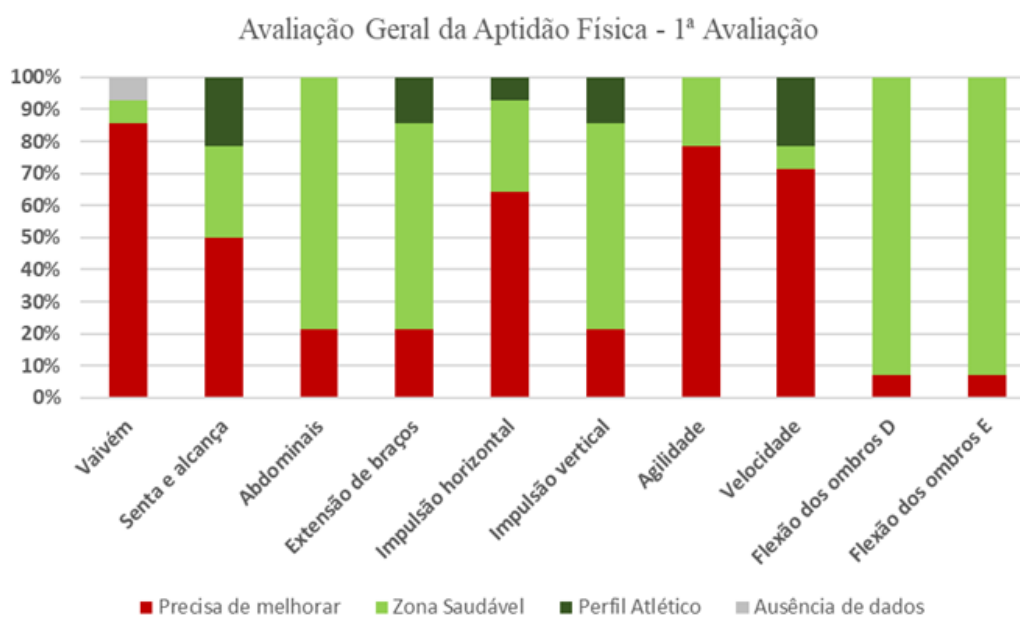


Gráfico 1 - Avaliação geral da Aptidão Física, 1ª Avaliação

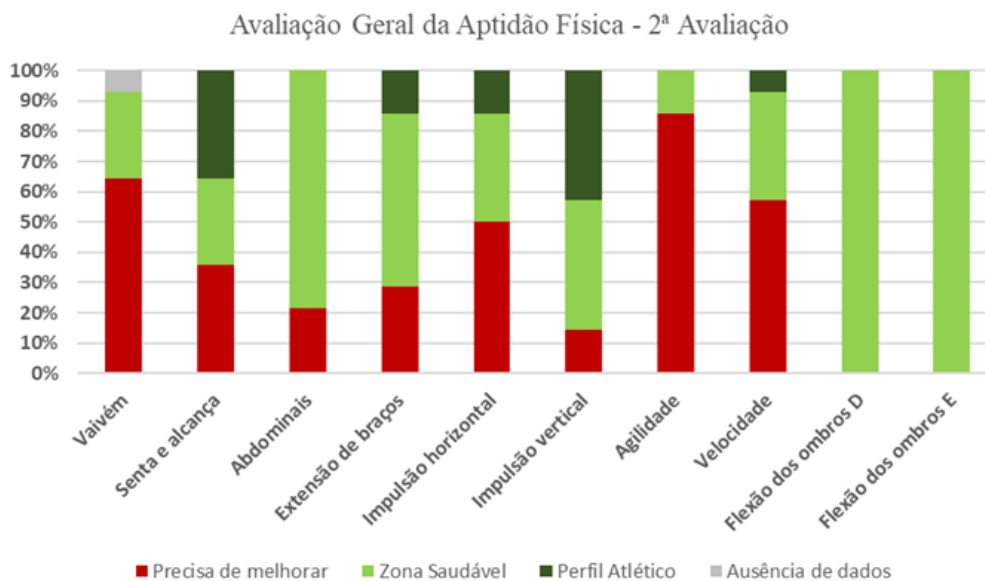


Gráfico 2 - Avaliação geral da Aptidão Física, 2ª Avaliação

O resultado com a aplicação prática de exercícios isolados, através da aplicação Tabata, ou articulados, com exercícios específicos da modalidade a abordar, onde maioritariamente foram realizadas sequências e exercícios direcionados para a força, capacidade aeróbia, anaeróbia e flexibilidade, sendo este último trabalhado sempre no final de cada aula efetuado por um aluno aleatoriamente, mostraram resultados positivos nos como foi possível verificar no gráfico da segunda avaliação. Desta forma verificámos que o treino funcional possibilitava o uso de movimentos diários, efetuados nos diversos eixos e planos, visando assim um trabalho integrado das capacidades condicionais e coordenativas (Garganta, Santos, Rocha, Soares & Pinto, 2017). Este tipo de preparação permitia a utilização de metodologias adaptadas às características do contexto, baseando-se em diversos métodos: (1) contínuo, (2) intervalado e (3) circuito (Tedim, 2016), e assegurando que a intensidade de esforço gerada seja positiva (Rodrigues, 2000).

Quanto à articulação da componente física, com exercícios específicos da modalidade, é fundamental ter em conta que o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas e o aperfeiçoamento das habilidades desportivas são aspetos que se condicionam mutuamente com influência no desenvolvimento dos alunos (Bento, 1987). Com isto, diversos autores defendem o trabalho integrado (Rose, 2005), verificando-se que os fatores físicos se harmonizam, e são intrínsecos à componente preparatória (Oliveira et al., 2006).

Todo este trabalho integrado pode desenvolver as capacidades condicionais em associação com as habilidades de jogo, através de elevadas velocidades de execução,

aceleração, deslocamento e mudanças de direção, tornando assim o processo mais motivante para o aluno. Portanto, o efeito dos exercícios depende muito da organização e das regras impostas pelo professor (Quina, 2009). Logo, estas situações de aprendizagem assentam em momentos de prática que visam melhorar a prestação motora dos alunos e alcançar determinados objetivos (Castelo, 2003).

Embora estes resultados, por mais positivos que sejam, mostrem que grande parte dos alunos não conseguiu alcançar a “zona saudável”, destacamos o empenho, a resiliência, a motivação e a concentração dos mesmos que contribuíram para o aumento gradual em algumas componentes para essa mesma zona em relação à primeira avaliação.

#### **4.6.Plano de Aula**

De forma a desenvolver a função didática, o professor é responsável pelo planeamento, organização, direção e avaliação das atividades que constituem o processo de ensino-aprendizagem (Takahashi & Fernandes, 2004). Deste modo, Libâneo (1994) alude que o espaço de aula é predominante na maneira de ensinar, pois é onde se concebe, se desenvolve e se transformam todas as situações para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências necessárias para as suas vidas profissionais e pessoais.

Contudo, existem diversas dificuldades no processo de planeamento que são um obstáculo para muitos professores estagiários, uma vez que possuem dificuldades em compor um plano e entender a relevância deste no papel do professor (Lopes, Silva & Medeiros, 2020). Neste sentido, Schewtschik (2017) refere que um plano de aula serve para nortear as ações no desenvolvimento da aula, permitindo atingir os objetivos delineados e proporcionar aos alunos aprendizagens enriquecedoras. Logo, seguindo a mesma linha de pensamento, Cabrito (2009) reforça que o planeamento da aula “*pode permitir a reflexão e análise das melhores maneiras para alcançar os objetivos propostos e obter critérios para possíveis avaliações a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem*” (p.186).

Tendo em conta a estrutura e a organização de um plano de aula, Libâneo (1994), citado por Oliveira et al. (2018), menciona que num plano de aula devem constar, pormenorizadamente, “*os itens norteadores da aula; a descrição dos objetivos; descrição das atividades para os alunos; descrição dos materiais e métodos a serem utilizados; além das formas de avaliação*” (p.187).

Para a construção dos planos de aula (apêndices 3, 4 e 5), não só foram consultados modelos sugeridos pela literatura, como também outros exemplos guardados de

formações precedentes com o intuito de adaptar e reajustar face aos objetivos e a forma de trabalhar, porque este deve de ser um documento coerente e funcional para quem se encontra a operacionalizar.

De acordo com a literatura, os planos de aula devem abranger três categorias essenciais, tais como todos os dados inerentes à aula, os objetivos e, por fim, a esquematização com a descrição dos exercícios delineados para a aula (Santos, 2013). No entanto, Barros (2007), Anastasiou e Alves (2009) referem que não há um plano fixo a ser seguido. Deve é exibir uma sequência lógica e os meios imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o plano de aula foi subdividido em três categorias, sendo que a primeira foi destinada ao cabeçalho, que continha a data e a hora, o número da aula, número de alunos, o local destinado à aula e o professor responsável. Neste mesmo setor constavam os objetivos gerais e específicos para a matéria de ensino, os recursos materiais necessários e a matéria a lecionar.

A segunda categoria encontrava-se subdividida em três grandes partes: (1) parte inicial; (2) parte fundamental e (3) parte final. Foi atribuído para cada situação um tempo parcial com a hora inicial e final do exercício, a descrição do mesmo, os conteúdos e os objetivos, as estratégias pedagógicas e por fim a esquematização do exercício. No final do documento, e como terceira categoria, havia um espaço para tomar alguma nota acerca de alguma observação e/ou alteração prévia. Foi inserido também um setor para a reflexão da aula e, por fim, uma tabela particular para a realização da avaliação formativa dos alunos, sendo que foi substituída no segundo período pelo *Google Forms* como supracitado no ponto do processo de avaliação.

O plano de aula foi uma ferramenta fundamental na intervenção pedagógica, particularmente na fase inicial, como forma de orientação para que garantíssemos que as aulas decorressem conforme tinham sido delineadas, respeitando todos os momentos. Porém, com o passar das aulas, o ganho de confiança começou a ser maior direcionando a atenção e o foco para os comportamentos dos alunos, fazendo com que o plano de aula passasse quase para segundo plano. No entanto, não o descurando por completo e consultando-o apenas em momentos pontuais, permitindo assim uma maior rentabilização da intervenção pedagógica.

Ao longo das aulas foram realizados alguns ajustes de acordo com o que analisávamos, nomeadamente nas situações de aprendizagem, ajustando-as às capacidades dos alunos com o intuito de aumentar ou diminuir o grau de complexidade

de forma a que cumprissem com os objetivos traçados, mas também em função das adversidades que surgiram e que incitavam uma rápida capacidade de adaptação, tais como os constrangimentos ao nível dos recursos espaciais e materiais e particularmente em relação às condições atmosféricas as quais eram conferidas com o intuito de haver um plano b pronto a atuar.

Assim sendo, o plano de aula é um documento que sistematiza todas as atividades e os procedimentos de uma determinada aula, tendo em conta os objetivos delineados o que pretendemos alcançar junto dos alunos (Libâneo, 1993).

#### **4.7. Processo de avaliação na Educação Física**

Atualmente, a avaliação é um processo sistemático e contínuo baseando-se na recolha de dados por parte do professor. Deste modo, toda a informação retratada não só permite ao interveniente regular o método de aprendizagem, mas, também, tomar decisões apropriadas às necessidades e competências dos alunos (Valadares & Graça 1998).

Tal como o planeamento, a avaliação é um processo primordial para compreendermos as necessidades da turma e que tipo de alunos temos à nossa disposição, de acordo com determinadas características. Nesta ótica, Vale (2015) citando Carvalho (1994), a avaliação “*pressupõe um sistema de recolha e, interpretação de dados...decidir novas prioridades*” (p.37). Torna-se assim preponderante este processo no planeamento, pois todas as boas decisões de planeamento repercutem-se na avaliação.

Todavia, o conceito de avaliação, para além de verificar se os objetivos balizados foram atingidos através da atribuição de uma nota classificativa, é também a interação exercida entre o professor e aluno com o intuito de ir ao encontro de todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista à obtenção dos objetivos educacionais já definidos (Dias, 1999).

Por sua vez, Fernandes (2005; 2007) retrata a avaliação como o processo de ensino-aprendizagem, orientando-a para classificação final dos alunos. Com base na literatura as classificações concedidas no final de cada ano são destacadas ao ponto que os resultados sobre o prosseguimento, a retenção dos estudantes e a apreciação das competências dos trabalhos realizados em torno das escolas, dependem dessas mesmas classificações (Tucker & Stronge, 2005; Barton, 2008; Popham, 2003).

Todos os critérios de avaliação determinados, não só pela instituição escolar, mas também pelo grupo de EF e pelo professor, possibilitam determinar o grau de sucesso dos

alunos. Portanto, todo o processo burocrático de avaliação é constituído por normas de qualificação da participação dos alunos nas atividades para o cumprimento dos objetivos e do desempenho nas determinadas situações, claramente organizadas pelo professor para a manifestação das qualidades referidas.

Nesta perspectiva, a avaliação é efetuada através de um sistema de recolha e interpretação de dados de forma que os professores e os alunos consigam harmonizar a sua atividade à evolução e às adversidades conferidas, determinando prioridades, desafios e outras eventualidades de aprendizagem (Carvalho, 2017). A mesma autora refere ainda que para além da existência dos três momentos de avaliação pré-definidos: (1) Avaliação Diagnóstica (AD), (2) Avaliação Formativa (AF) e (3) Avaliação Sumativa (AS), subsistem ainda momentos chave de avaliação formativa que antecedem resoluções ao nível da planificação, através de um panorama de orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos critérios avaliativos utilizados pelo grupo de EF da EBSAAS, esta divide-se em três domínios, o psicomotor, o cognitivo e o atitudinal como podemos verificar na tabela 3.

11º e 12º Anos	Disciplina: EDUCAÇÃO FÍSICA	
Domínios/ Temas/ Módulos	Conhecimentos, capacidades e atitudes Áreas de competência do Perfil do aluno (ACPA)	Instrumentos de avaliação e ponderação
<b>Competência Cognitiva</b>	<p><b>Área dos Conhecimentos – Saber (ACPA - A, B, C, D, E, F, G, H, I)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição e aplicação de conhecimentos.</li> <li>- Compreensão, interpretação e expressão oral e escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste Escrito ou Trabalho de Grupo (15%)</li> <li>- Intervenções / Questões Aula (5%)</li> </ul>
<b>Competência Psicomotora</b>	<p><b>Área das Atividades Físicas e Aptidão Física – Saber fazer (ACPA - A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho Aula – Empenhamento Motor.</li> <li>- Desempenho Motor em situação de exercícios critério, jogo reduzido / condicionado e jogo formal - Prova Prática de Atividade Física Desportiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de observação e Registo (45%)</li> <li>- Grelha de Avaliação de Atividade Física Desportiva (30%)</li> </ul>
<b>Domínio Atitudinal</b>	<p><b>- Saber ser / saber estar (ACPA: C; D; E; F; G; j)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidade</li> <li>- Empenho/participação/autonomia</li> <li>- Respeito/cooperação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grelhas de observação (5%)</li> </ul>

Tabela 3 - Critérios de avaliação da disciplina de EF

Em relação aos percentuais de cada um dos parâmetros, o domínio psicomotor era o que se destacava mais com 75%, subdivididos em 45% para as fichas de observação e registo e 30% para as grelhas de avaliação de atividade física desportiva, o domínio

cognitivo com 20%, repartidos em 15% para o teste escrito ou trabalho de grupo e 5% para as intervenções e questões aula, e por fim o domínio atitudinal com 5% da nota.

No que concerne aos parâmetros avaliativos e às respectivas percentagens, consideramos que a componente do domínio psicomotor deveria de ser mais valorizada, pois a EF é uma disciplina com uma grande vertente prática. No entanto e não descurando as vertentes cognitiva e socio afetiva, verificamos que esta último domínio também poderia ser mais distinguido porque, o objetivo da prática educativa é facultar ao aluno diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolver as suas competências, potenciando a sua prática reflexiva enquanto agente social (Pontes, 2018).

Desta forma, reconhecemos, enquanto futuros agentes do meio educacional a preponderância que os valores e as atitudes, os comportamentos e as motivações dos alunos têm durante o seu desenvolvimento e percurso escolar (Pontes, 2018).

Portanto e como pudemos observar na tabela 3, o domínio atitudinal representa 5% da avaliação. Segundo a literatura, esta componente é pouco valorizada e apresenta efeitos negativos na avaliação (Fernandes, 2008), porque, de acordo com Rodrigues (2000), muitos professores acabam por se focar mais nas competências do domínio cognitivo.

Os alunos logo no início do ano letivo, foram esclarecidos quanto aos métodos de avaliação, bem como os seus critérios. Consideramos ser pertinente esta transparência para com todos os alunos, para compreenderem os que desejávamos deles e como é que surgiria a nota final de período.

#### **4.7.1. Avaliação Diagnóstica**

O principal objetivo da Avaliação Diagnóstica (AD) na EF, passa por ficarmos a conhecer o nível de aptidão dos alunos, bem como as suas limitações quer ao nível do seu desempenho nas diferentes matérias de ensino, quer também ao nível das capacidades físicas e coordenativas, ou seja, avaliar a aptidão física dos alunos (Ferreira, 2005). Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2017) refere que o processo de avaliação inicial tem como objetivos elementares, diagnosticar quais as dificuldades e identificar os limites dos alunos face às aprendizagens e prognosticar o seu desenvolvimento, compreendendo quais as facilidades e dificuldades que poderão vir a ter no decorrer das aulas de EF.

Assim, este é um período preponderante no ensino para que o professor consiga recolher a informação necessária para periodizar o processo de ensino-aprendizagem. Permite ao professor adaptar a forma de lecionação às necessidades dos alunos, segundo um diagnóstico. Contudo, e numa fase à *posteriori*, é importante definir-se procedimentos

de recolha de informação que concedam credibilidade ao processo, assim como os objetivos que se pretende alcançar (Fialho & Fernandes, 2011).

No EP na EBSAAS a avaliação inicial da Aptidão Física foi realizada logo no início do ano letivo, através da utilização da bateria de testes do FITescola, no âmbito do projeto EFERAM-CIT. Esta bateria de testes permite avaliar os alunos através de três componentes: (1) composição corporal; (2) aptidão aeróbia e (3) aptidão neuromuscular.

No que concerne às matérias de ensino, estas foram avaliadas individualmente por período devido à organização do espaço já estar pré-estabelecido e consequente material disponibilizado. Desta forma, não foi possível avaliar logo no início do ano todas as matérias porque, o espaço definido para a turma no 1º período não permitiu que fossem avaliadas todas as matérias. Para a AD foram utilizadas situações de jogo reduzido 1x1, 2x2 e 3x3, nomeadamente nos JDCI e no Voleibol realizou-se situações de 3x3; nas matérias opcionais que se subdividiam em quatro matérias – Ténis de mesa, Badminton, Ténis de campo e Orientação, foram realizados jogos reduzidos de 1x1 e na Orientação os alunos efetuaram um percurso com auxílio de um mapa. No Atletismo, optámos por efetuar estações com as diversas disciplinas do atletismo – corridas, saltos e lançamentos e na Dança, os alunos realizaram diversas formas de locomoção, explorando movimentos ritmados, respondendo a “o que faz o corpo”, “onde”, “quando” e “em que tempo”. Todas as situações supracitadas foram registadas por vídeo e pelo preenchimento de uma ficha de registo (apêndice 7) onde constavam os diversos parâmetros de análise. Assim, houve a oportunidade de diagnosticar e verificar quais os alunos que particularmente tinham um maior grau de proficiência e os que não tinham, para posteriormente adaptar e nivelar as aulas às capacidades de cada um.

Desta forma, para todo este processo foi importante considerar todas as variáveis disponíveis, definir os objetivos que pretendíamos alcançar, os instrumentos e as metodologias mais adequadas (Barlow, 2006). Assim, a AD permitiu determinar segundo Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), as capacidades dos alunos nas diferentes matérias de ensino.

Conforme supracitado, as avaliações foram efetuadas por períodos o que, de acordo com Rosado, Dias e Silva (2002), as mesmas podem ser realizadas sempre que se inicia uma unidade de ensino e/ou aquando a introdução de uma nova matéria, não havendo assim na perspetiva de Gonçalves et al. (2014), um momento exato para a concretização das mesmas. Porém, se houvesse a possibilidade e a disponibilidade pretendida, para rentabilizar o processo pedagógico teria efetuado as avaliações das matérias ensino todas

no início do ano letivo. Pois, conforme indica Gonçalves et al. (2014), é fundamental que os professores avaliem logo no primeiro contacto com os alunos, com o intuito de determinar as estratégias a utilizar ao longo do ano letivo.

#### **4.7.2. Avaliação Formativa**

A Avaliação Formativa (AF) é efetuada com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos ao longo do processo de modo a ajustar os objetivos definidos em função das respostas motoras, cognitivas e socio afetivas dos alunos (DSDE, 2012). Logo e segundo o livro “*Assessment in Physical Education*” (Hay & Penney, 2012), os autores analisam e abordam o papel da avaliação numa perspetiva sociocultural. É enfatizada a necessidade de considerar a pertinência e legitimidade da perspetiva de cada aluno. Além disso, defendem que os alunos se prendem com o direito de saber o que devem aprender e quais são os padrões de avaliação. Assim sendo, alguns investigadores salientam a importância da avaliação formativa, na qual os *feedbacks* recorrentes dos professores baseiam-se nos objetivos e critérios de avaliação. Os alunos, por sua vez, devem ser estimulados a auxiliarem-se mutuamente, de modo a alcançar os objetivos pois, assim, será possível alcançar uma melhor ligação entre os objetivos da aprendizagem, da prática e da avaliação. (Lund & Veal, 2013; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Redelius & Hay, 2012).

Esta componente da avaliação é efetuada sempre ao longo das aulas, através de uma ficha que harmoniza os critérios de avaliação definidos para a disciplina de EF. Esta engloba assim os diversos domínios, na área das atividades físicas, que agrega a componente motora das matérias de ensino, o empenho e a cooperação, e ainda critérios como a pontualidade, assiduidade e comportamento. Inicialmente esta ficha encontrava-se anexada ao plano de aula (apêndice 8). No entanto, a partir do segundo período, foi criado, sob a orientação do orientador cooperante, um formulário *Google Forms* com a avaliação diferenciada por sexo, conciliando sempre todos os parâmetros supracitados.

Em relação à área dos conhecimentos, no final de cada período os alunos efetuaram um teste escrito, onde as classificações no 1º período foram relativamente boas com apenas uma negativa e as melhores classificações entre o 19,5 e o 20. Todavia, determinados alunos acabaram por não corresponder às expetativas. O facto de ter sido exigente de acordo com os critérios definidos, despertou um sentido de maior responsabilidade na turma, sendo que nos 2º e 3º períodos, verificou-se um aumento significativo nas notas em relação ao período anterior, não havendo assim negativas.

Na perspectiva de diversos autores, é fundamental que os alunos tenham uma participação ativa e dotada de responsabilidades, com o intuito de despertar o entusiasmo pelas aulas de EF sob forma de melhorar o seu processo de aprendizagem, através das componentes socio-afetivas e cognitivas (Gréhaigne, Richard, & Griffin, 2005; Doolittle, 1986; Hubball, 2004). Posto isto, Hay (2006), Siedentop e Tannehill (2000) referem que a prática de testes escritos com as regras e as histórias das modalidades, integram numa avaliação tradicionalista. Corroborando os autores, Fernandes (2009) referencia a recolha de informações em sala de aula como uma forma de classificação dos alunos.

No entanto, alguns estudos indicam que existem professores que procuram diversificar os seus instrumentos de avaliação, envolvendo os alunos no processo ensino-aprendizagem (Campos, 1996; Gil, 1997; Menino & Santos, 2004). Tal como refere Xavier e Fernandes (2011) citado por Fernandes, Brito, Rodrigues e Alves (2014), o professor pode beneficiar de instrumentos e estratégias de avaliação diferenciadas para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Com esse intuito, o mesmo autor indica que deve de haver uma harmonização entre os instrumentos utilizados com o nível de desenvolvimento dos alunos, face aos conteúdos de aprendizagem. Assim, é essencial desencadear nos alunos um espírito mais autónomo, criativo e construtivo (Fernandes et al., 2014), de forma a que estes consigam desenvolver competências durante a sua formação (Raseth, 1990).

Deste modo e de forma a despertar no aluno um sentido crítico, reflexivo e autónomo, envolvendo-o no processo de avaliação, no nosso entender e como refere de Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2010), a conceção de um portefólio ao invés de um teste escrito seria uma estratégia estimulante, pois possibilitava ao aluno refletir sobre as suas dificuldades e estruturar o seu conhecimento, de acordo com as atividades realizadas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

#### **4.7.3. Avaliação Sumativa**

Relativamente ao processo de Avaliação Sumativa (AS) no final de cada período tínhamos como linha orientadora os critérios de avaliação e as respetivas cotações estipuladas pelo grupo de EF para os vários domínios, de forma a obter uma classificação final do aluno. Segundo a literatura, a AS corresponde ao último momento de avaliação, num balanço globalizante das aprendizagens e competências dos alunos, nos diferentes domínios, cognitivo, sócio-afetivo e psico-motor (DSDE, 2012).

Segundo Sarnadas (2011) citando Ribeiro (1999), “*a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino*” (p.21). Portanto, na conceção de Arends (1995), este processo sumativo permite atribuir uma classificação definitiva baseando-se nos níveis de aproveitamento pré-estabelecidos.

Com o intuito de haver coerência neste momento avaliativo, foram utilizadas as fichas da avaliação diagnóstica para analisar o processo de evolução dos alunos. Também, foi tido em conta as fichas de avaliação/testes escritos efetuadas no final de cada período.

Em suma, o processo de avaliação é considerado parte integrante do processo educativo e indispensável no meio educacional. Contudo, a mesma poderá ser observada como uma mera atribuição de notas, rotulando os alunos, e não como uma via de orientação da prática procurando ir ao encontro das necessidades dos alunos (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Neste sentido, este processo avaliativo visa avaliar o aproveitamento do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, através de um cálculo de valores de forma a validar a sua progressão ou necessidade de reprovação (Sacristán, 1998).

Corroborando Simões et al. (2014), considero este um dos momentos mais difíceis do nosso EP, pois, geramos juízos de valor sustentados em determinados dados (Betti & Zuliani, 2002). Os mesmos autores referem que a atribuição de uma nota final depende não só da perceção que o professor tem acerca do desempenho geral do aluno, como também da recolha dos dados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o professor detém um papel fundamental neste processo.

Desta forma, torna-se importante compreender que a AS não deve só abranger uma análise quantitativa para verificar o nível do aluno e regular o estado de progressão ou não do mesmo. Mas sim, estabelecer um ato de reflexivo, com o intuito de compreender o nível de aprendizagem dos alunos e quais foram as dificuldades que influenciaram os mesmos (Dürks, 2012).

#### **4.8.Observação e assistência às aulas**

A observação é uma habilidade que se harmoniza com o seio educativo, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem é produzida uma ação organizada e fundamentada, de forma a adquirir os objetivos do ensino (Martins, 2011).

Na perspectiva de Sarmiento (2004), o conceito de observar vai para além da capacidade de olhar, é captar diferentes interpretações através da visualização. Logo, quem observa confere um sentido significativo e único aquilo que vê, inculcando um cariz intrínseco e subjetivo, inerente a cada observador. O mesmo autor refere ainda que o que é recolhido através do processo de observação surge da necessidade do conhecimento, mas também pela compreensão das ações. Consequentemente, observar não concede somente uma perceção, contudo, ocorre através de um conjunto de expectativas criadas que naturalmente resultam em pressupostos, corroborações ou reformulações.

Compreende-se assim que é relevante diferenciar e considerar todos os elementos fundamentais da ação, ou seja, antes de procedermos à observação é fundamental sabermos que o que vamos observar. Como tal, a capacidade de planear e organizar o processo de observação, poderão ser recursos que incitarão qualidade à observação (Martins, 2011).

No EP, a assistência e observação às aulas do nosso colega de estágio foi uma das tarefas requisitadas aos estagiários com o intuito de prepararmo-nos e estimular o nosso desenvolvimento para uma futura atuação no seio educacional. Para alcançarmos a excelência enquanto formadores do processo pedagógico é essencial sabermos observar e analisar uma aula porque, durante a nossa atuação a perspectiva é completamente diferente de quem está do lado de fora, existindo diversos pormenores e aspetos que nos saltam à vista e que acabam por fazer diferente na nossa intervenção pedagógica. De acordo com a literatura, a observação é uma prática muito utilizada atribuindo um papel essencial no processo de transformação do comportamento e da atitude do professor (Martins, 2011). Assim, observar o professor estagiário tem como intenção auxiliá-lo na construção das suas práticas e modificar determinadas posturas visando o seu desenvolvimento profissional.

Com isto, o processo de análise e observação das aulas não só é preponderante para o observador como também para o observado, pois, permite equacionar um grande conjunto de variáveis. A observação apresenta-se assim como um dos principais pontos de recolha de informação que possibilita otimizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo consequentemente um dos fatores de inovação pedagógica (Reis, 2011). Desta forma, é primordial haver uma interação entre o observador e observado visando a melhoria da qualidade das estratégias de ensino e naturalmente das aprendizagens promovidas pelos alunos. Verifica-se, segundo o mesmo autor, que este processo de observação pode ser empregue em diversos panoramas com várias finalidades, para

revelar uma competência, compartilhar um sucesso, diagnosticar e testar soluções para uma adversidade, explorar inúmeras opções de alcançar objetivos, entre outras.

A presença de um orientador cooperante com uma vasta experiência no seio educacional foi primordial para o processo de aprendizagem, permitindo analisarmos, debatermos e refletirmos sobre as situações que ocorriam durante as aulas. Reis (2011), indica que as competências de comunicação e de relação interpessoal são preponderantes para uma conexão centralizada na colaboração, no auxílio e na orientação visando o desenvolvimento da prática. Logo, e de acordo com o mesmo autor, este processo de observação das aulas estabelece um sistema de interligação entre os intervenientes, facilitando assim nas diferentes fases do processo um clima de confiança e respeito que se torna fundamental na observação das aulas.

Com isto, o modelo de observação deverá ser efetuado com a intenção de compreender o que ocorre no centro da intervenção pedagógica, nomeadamente, em torno dos conteúdos, das estratégias, das atividades, do clima de aula e da organização da turma, possibilitando assim uma recolha de informação essencial no processo. Para isso, um dos efeitos da observação advém da utilização de um instrumento de apoio, tendo como propósito retificar situações que possam surgir, para posteriormente ajustar o método de ensino.

Tendo por base as fichas criadas pelos estagiários de anos transatos, o nosso núcleo de estágio procurou juntar aspetos pertinentes das diversas fichas analisadas baseando-nos em cinco parâmetros das funções de ensino – apresentação do conteúdo, organização, *feedback*, afetividade e observação silenciosa (Carreiro da Costa, 1995) (anexo 2). Ao longo do ano assistimos à maioria das aulas da colega de estágio, fazendo o registo de 20 aulas, os quais foram subdivididos em 7 observações no 1º período e no 2º período e 6 no 3º período.

Na conceção de Postic (1979) citado por Martins (2011), “*os instrumentos de observação têm por função seguir o desenvolvimento do comportamento do jovem professor, situá-lo progressivamente numa perspetiva de evolução.*” (p.18). Portanto, estes instrumentos de observação devem possibilitar uma observação íntegra e objetiva, devendo facultar informações pertinentes e que auxiliem o professor no seu processo de ensino-pedagógico, de forma a explorar a informação com vista ao seu crescimento.

Este instrumento de observação foi linear ao longo do ano letivo, com o propósito de verificar a evolução do colega nos parâmetros estabelecidos. O mesmo possibilitava um preenchimento simples e intuitivo, tendo em conta os diversos aspetos específicos

presentes e seguidamente era atribuído uma nota quantitativa de 0 a 10 em função da intervenção. Englobava também uma área para as observações, que visava complementar os comportamentos analisados de forma mais detalhada, que no final de cada aula eram partilhados com o colega de estágio e com o orientador cooperante de forma informal, com o propósito de discutir e proporcionar alternativas às tomadas de decisões colocadas em prática.

De acordo com Reis (2011), os processos de análise, discussão e reflexão após a observação estabelecem um elo no processo de desenvolvimento profissional, possibilitando desafiar e estimular a criatividade face às questões detetadas. Portanto, apesar do *feedback* escrito no instrumento de observação, é essencial não descurar um diálogo entre os intervenientes a fim de analisar os dados recolhidos durante a ação.

Deste modo, todo o processo de observação auxiliado pela reflexão, constitui-se com uma ferramenta fundamental e pertinente no desenvolvimento do papel do professor (Sarmiento, 2004). Este trabalho trouxe assim, mais-valias na medida em que, pudemos observar diversos comportamentos dos professores que influenciavam a motivação e o comportamento dos alunos.

No que diz respeito à transmissão dos *feedbacks*, pudemos verificar que estes foram variando em função das características dos alunos, mas, no entanto, o professor estagiário não fecha ciclo do mesmo com nova observação após a correção. Esta lacuna após a discussão e reflexão em conjunto com o orientador cooperante, foi melhorada ao longo das aulas.

A transmissão dos conteúdos era efetuada predominantemente de forma precisa e objetiva, tendo sempre a preocupação de verificar a posição em relação aos alunos. Pois era fundamental os manter focados devido aos comportamentos desvio que eram pontuais algumas aulas. Em contrapartida com os primeiros meses de aulas, estes comportamentos foram se dissipando, dado também à experiência enquanto professor de 2º e 3º ciclo que o estagiário já detinha.

Em suma, este processo de observação e assistência às aulas do colega assumiu-se como uma prática de colaboração e entreajuda na PL, afirmando-se como ação basilar no crescimento da mesma. Assim, constata-se que esta atuação visa auxiliar-nos enquanto professores em processo de formação, assumindo-se como um instrumento primordial a ser utilizado nas aulas de EF, sendo também conforme Aranha (2007) citado por Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), importante para a observação e apreciação na atividade docente.

#### **4.9. Aprendizagens e dificuldades no processo ensino-aprendizagem**

Toda a PL caracteriza-se por ser o nosso foco primordial enquanto professores estagiários, visto ser um extenso método de planificação, operacionalização e reflexão diária, com a intenção de analisar o comportamento dos alunos quanto à nossa intervenção pedagógica, possibilitando assim uma harmonia nas nossas metodologias e estratégias adequando às singularidades de cada um. Toda esta abordagem reflexiva, concede um grau de relevância na construção do nosso conhecimento enquanto processo formativo (Schmitt, 2011). Assim, este foi, sem dúvida, um ano letivo de grande aprendizagem e de desenvolvimento, quer a nível profissional, como também a nível pessoal.

Em relação à intervenção pedagógica, houve um agregado número de situações de aprendizagem que solicitavam uma rápida capacidade de adaptação e contribuíram efetivamente para o meu processo de crescimento, passando assim de uma ação inexperiência no âmbito da EF, para um nível bastante satisfatório da mesma. A nossa experiência na área do treino desportivo também foi um alicerce fundamental enquanto processo facilitador no clima de aula e no conhecimento das matérias de ensino.

Em relação à organização dos exercícios, por diversas vezes necessitámos de ter uma rápida capacidade de adaptação e/ou improvisação para tornar um exercício eficiente face ao espaço disponível, ao número de alunos e aos recursos disponíveis, no sentido de impor rigor e intensidade, aumentando o empenhamento motor e o grau de motivação. Logo, com esta forma de atuar não despendia tempo na reestruturação do espaço e na instrução, visto que, tudo era realizado no mesmo local.

Uma das dificuldades que surgiram, foi o tempo de instrução antes e durante os exercícios e a forma como direcionávamos o *feedback*, pois muitas vezes transmitíamos muita informação antes da prática e na transição de um exercício. De acordo com a literatura, uma das competências primordiais do professor que se encontra evidentemente harmonizada com a aprendizagem dos alunos é a transmissão de informação (Rosado & Mesquita, 2009). No entanto, este processo de transmissão pode apresentar segundo o mesmo autor, problemas como a linguagem utilizada e a sobrecarga de informação.

Contudo, e como referido anteriormente, a estratégia passou pelo aproveitamento e rentabilização do mesmo espaço para efetuar uma transição mais eficiente, diminuindo assim os tempos de espera. Antes de começar a parte prática e conforme a orientação do orientador cooperante, indicava apenas o que pretendia que os alunos alcançassem face os objetivos da aula.

Quanto à forma de dirigir o *feedback*, aconteceu inúmeras vezes não termos chamado determinados alunos à parte para os corrigirmos individualmente e pararmos todo o exercício para uma breve orientação, porém, o orientador cooperante propôs que adotássemos a estratégia de que quando metade da turma estivesse a realizar o mesmo erro, que parássemos assim o exercício com o intuito de corrigir toda a turma, com a chamada de atenção para as componentes críticas que não estariam a realizar. Face ao exposto, e com as estratégias adotadas conseguimos uma melhoria na forma de instrução e qualidade do *feedback*, quer seja a nível individual como coletivo, fechando assim o ciclo de *feedback* com uma observação após correção. Segundo Mariano (2015), é essencial completar o ciclo de *feedback*, através da observação dos comportamentos dos alunos porque, se o aluno se afastar após a correção do professor, a probabilidade de este ter captado a informação é reduzida. Logo, através de uma nova observação é que verificamos se, não só a mensagem foi corretamente transmitida, como também se o aluno conseguiu corrigir o erro.

O empenhamento de alguns alunos por vezes não foi linear pois, sentíamos falta de entusiasmo na realização das tarefas. Todavia, com a implementação de estratégias e metodologias que procuravam estimular a prática pedagógica, baseadas em jogos lúdicos e competitivos no aquecimento e parte fundamental da aula, com o intuito de criar uma rotura à prática tradicionalista e analítica, foi fundamental para aumentar os índices de motivação dos alunos. Neste contexto, Rosado e Ferreira (2011) referem que o professor deve possuir a capacidade de proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo, adaptando as tarefas propostas ao nível dos alunos e evitando a possibilidade de desinteresse dos mesmos. Os mesmos autores ainda mencionam que, face à criação de um contexto de aprendizagem adequado, a seleção dos conteúdos lecionados devem se sustentar em critérios que fomentem a motivação dos alunos.

Outra dificuldade que surgiu, mais precisamente no 3º período, foi na lecionação da matéria de ensino de Dança. A nossa inexperiência nesta matéria, fez com que tivéssemos sentido dificuldades no planeamento e organização da mesma, tendo apenas abordado dois estilos de Dança – aeróbica e valsa lenta. Poderíamos nos ter auxiliado junto da professora responsável da matéria da UMa mas, ao invés disso, procurámos nos adaptar de forma a superar o desafio, através da observação de vídeos e ensaiando para podermos corresponder às expectativas e necessidades dos alunos. Ao longo do tempo, fomos conseguindo lecionar a matéria transmitindo uma mensagem de confiança com o intuito de desinibir os alunos.

Desde o primeiro mês de aulas procurámos sensibilizar os alunos para a importância da assiduidade e pontualidade nas aulas devido ao tempo de lecionação das mesmas. Em alguns momentos esta prática era pouco cumprida porque, quando havia aulas sobrepostas, alguns alunos chegavam aproximadamente com 10 minutos de atraso. E, com o tempo para a lecionação e com presumível atraso, ainda tínhamos de os deixar sair mais cedo, aproximadamente 5 a 10 minutos, para irem para a outra aula. Assim, para resolver os prováveis atrasos, com aulas sobrepostas ou não, colocávamos os alunos que chegassem mais tarde a recolher e colocar todo o material de aula no espaço disponibilizado para tal. Esta ação levou a que os alunos cumprissem mais o horário estipulado, reduzindo os casos de falta de pontualidade na turma.

Quanto ao clima e à disciplina, verificamos que é essencial que o professor consiga propiciar um clima favorável de forma ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Mariano, 2015). Segundo o mesmo autor citando Siedentop (1983), “*mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios*” (p.25). Assim sendo, conseguimos desenvolver uma afinidade com os alunos bastante saudável como supracitado na temática da gestão do processo de ensino-aprendizagem, mantendo igualmente o distanciamento necessário entre professor e aluno. Todavia, em termos de indisciplina, apenas houve um aluno que nos faltou ao respeito por duas ocasiões, mas prontamente atuámos dialogando com o mesmo de forma a atenuar a situação. De acordo com Rosando e Ferreira (2009), a relação entre professor e aluno é fundamental para manter o nível de disciplina. Corroborando os autores mencionados, Siedentop (1991), identifica um elo entre a disciplina e o clima, aludindo para a importância da relação entre o professor-aluno com os demais intervenientes da comunidade escolar. Com isto, face ao clima e à disciplina nas aulas, procurámos sempre estabelecer regras e rotinas, ao invés de expulsões.

## 5. Gestão do processo de ensino-aprendizagem no 2º ciclo

O EP agrega um conjunto diversificado de processos e de experiências, quer em termos conceptuais quer operacionais, que têm como propósito possibilitar o contacto com diversas realidades e distintos níveis de ensino.

Esta atividade de gestão e processo de ensino-aprendizagem a uma turma do 2º ciclo, teve como principal objetivo experienciar a realidade da área do ensino em faixas etárias mais novas, onde o foco principal, de acordo com Vale (2015), passa por desenvolver as competências sociais e motoras, através da componente lúdica com o intuito de manter os alunos em constante empenhamento motor.

Assim, todo este processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 2º ciclo, apresentou-se como um dos momentos de lecionação do EP, para além da turma que já eramos responsáveis, no nosso caso do ensino secundário. Este processo é partilhado por todos os professores estagiários e contou com orientação do professor titular da turma, tendo sido todas estas aulas realizadas na EBSAAS.

No que diz respeito à carga horária da referida turma, para as aulas de EF, esta estava dividida em três aulas semanais de 50 minutos, às segundas (das 10h55 às 11h35), quartas (das 09h55 às 10h45) e sextas-feiras (das 09h55 às 10h45), sendo que o espaço de aula já estava predefinido pelo grupo de EF da escola. Todas as aulas eram supervisionadas pelo professor titular da turma e, de acordo com o cronograma anual (tabela 4), ficámos responsáveis por orientar as aulas de Jogos Pré-Desportivos, Basquetebol e Futebol entre os dias 12 de outubro e 26 de novembro.

<b>Intervenção</b>	<b>Dia</b>	<b>Local</b>	<b>Matéria de ensino</b>	<b>Estratégias pedagógicas</b>
<b>1</b>	12/10	Campo 6	Aula de Observação	Forte componente lúdica nos exercícios;
	13/10	Pavilhão Sul	Aula de Observação	Sentar os alunos para os manter no campo de visão e evitar momentos de distração;
	08/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos	
	10/11	Campo 6	Futebol	
	12/11	Pavilhão Sul	Basquetebol	Momentos de transições e instrução rápidos;
	22/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos	

	24/11	Campo 6	Futebol	Poucas regras mas claras e objetivas.
	26/11	Pavilhão Sul	Basquetebol	

Tabela 4 - Cronograma das aulas do 2º ciclo

Foi definido inicialmente um cronograma anual entre todos os professores estagiários conforme definido na tabela 4, de modo a efetuar uma divisão coerente e lógica ao longo do ano letivo, tendo em conta que cada estagiário teria de lecionar seis aulas de 50 minutos. Em consenso com todos os colegas estagiários, tentámos atribuir as matérias de ensino a serem lecionadas em função das vivências de cada estagiário. No entanto, como éramos poucos a estagiar e os nossos horários muitas das vezes coincidiam com as aulas da turma do 5º ano, fomos fazendo uma gestão, em conjunto, de forma a conseguirmos dar coerência a todo o processo de ensino-aprendizagem. Tivemos a liberdade para nos organizarmos autonomamente dada a incompatibilidade de horários, com o propósito de conseguirmos lecionar todas as aulas previstas no planeamento.

Este breve contacto com a turma permitiu-nos compreender um pouco melhor a realidade do que é ser professor de EF, e ter de efetuar um planeamento para turmas com contextos, objetivos e conteúdos completamente distintos e que nos levam a ter intervenções pedagógicas igualmente diferenciadas no planeamento e gestão de todo o processo, devido às necessidades e potencialidades de cada turma.

A experiência de lecionar aulas ao 2º ciclo foi fundamental no nosso processo de ensino-aprendizagem, pois estávamos habituados a um registo de aula completamente diferente e tivemos de mudar e nos adaptar, pois tudo era distinto, desde as idades à complexidade das tarefas. O facto de termos uma turma de 2º ciclo e outra de secundário, permitiu-nos experienciar uma grande diferença na dinâmica dos alunos e das aulas, bem como na forma como os alunos apreendem as matérias e quais as preocupações a ter, uma vez que um aluno de 2º ciclo requer uma instrução mais simples, direta e curta, de forma a não perdemos a sua atenção. Por outro lado, o nível de compreensão de um aluno de 12º ano é mais simples, captando mais facilmente a informação transmitida, podendo a instrução ser mais específica e as questões de organização serem mais facilmente assimiladas, levando a um aumento do tempo útil da aula para os alunos trabalharem nas diversas matérias de ensino, no entanto, a motivação para a prática nestas idades em muitos casos é menor do que no 2º ciclo, pois os alunos com mais idade acabam por ter outros interesses e motivações (Bento, 2019).

No princípio foi complicado, mas com o auxílio do professor responsável pela disciplina fomos progredindo aos poucos e sendo bem-sucedidos. Quanto ao controlo da turma, inicialmente tivemos dificuldade, pois apesar de termos as aulas todas planificadas e organizadas, o facto de não conhecermos todos os alunos, tornou-se um grande obstáculo à nossa intervenção, na qual tivemos de progredir e ultrapassar ao longo das semanas. Porém e apesar do obstáculo inicial, consideramos que conseguimos controlar bem, sendo no começo um pouco rígido, adaptando a forma de intervenção e sendo mais compreensível de acordo com o comportamento dos alunos. A transmissão de informação também foi feita de modo eficaz, pois desde a primeira aula utilizámos a estratégia de sentar os alunos no chão, algo que professor responsável efetuava muitas vezes e que observámos nas duas primeiras aulas.

Esta foi uma atividade de curta duração, mas, no entanto, foi preponderante e de complemento à nossa formação profissional, pois foi possível experienciar uma possível futura intervenção com estas faixas etárias, dando-nos a possibilidade de trabalhar e aperfeiçoar competências e estratégias de intervenção com alunos heterogéneos. Para os professores estagiários, seria bom que esta experiência com o 2º ciclo fosse mais duradora, de modo a enriquecer ainda mais o EP, forçando-nos a sair da nossa zona de conforto e contribuindo para a evolução das aprendizagens dos alunos.

## **6. Atividade de Integração no Meio**

### **6.1. Caracterização da turma**

Para além na conceção de todo o planeamento anual, a nossa atuação enquanto professores estagiários, centrou-se também na caracterização do contexto interventivo, que incidu sobre: (1) a caracterização da instituição e (2) a caracterização dos alunos, tendo em conta que este último elemento foi uma variável preponderante para o desenrolar da nossa intervenção ao longo do ano letivo 21/22.

Este momento de recolha de informação acerca da turma permitiu identificar, estruturar e auxiliar na definição dos objetivos, na delimitação de estratégias e de metodologias que foram utilizadas em função das características dos alunos.

Assim, com este processo pormenorizado, ficámos a conhecer os nossos alunos em todos os domínios, tais como: (1) competências motoras; (2) domínio cognitivo e (3) domínio socio afetivo, mas também permitiu-nos compreender a realidade contextual do aluno no seu seio familiar e quais as particularidades que deveríamos de ter em consideração na intervenção para com esses alunos. De acordo com a literatura, Felder e Brent (2005) destacam a primazia do professor na recolha de informações acerca dos alunos para conseguir dar uma resposta positiva às necessidades dos mesmos.

Pelo facto de este ser o primeiro ano de contacto com o meio escolar, este processo tornou-se preponderante, pois como professores estagiários, e tendo em conta a inexperiência, toda esta análise demonstrou-se essencial para regular a nossa intervenção no processo pedagógico.

Todos os instrumentos aplicados aos alunos permitiram-nos recolher uma quantidade considerável de informações objetivas e preponderantes para a nossa atuação, que foram posteriormente partilhadas com o conselho de turma, com o intuito de disponibilizarmos alguns indicadores sobre a turma. Assim, as informações recolhidas foram bastante pertinentes, pois auxiliaram na definição de estratégias eficazes e adaptadas às características da turma.

#### **6.1.1. Objetivos da caracterização da turma**

##### **Objetivos gerais**

- i. Recolher informações sobre os alunos para efetuar uma caracterização concisa da turma;
- ii. Analisar as capacidades e as debilidades da turma;

- iii. Verificar as relações interpessoais;
- iv. Transmimir as informações recolhidas ao Conselho de Turma.

### **Objetivos específicos**

- i. Caraterizar a turma em termos de número de alunos, género, idade e concelho de residência;
- ii. Verificar a situação familiar e socioeconómico dos diversos alunos;
- iii. Analisar os hábitos e estilos de vida saudáveis;
- iv. Avaliar os índices motivacionais da turma para a prática de Educação Física;
- v. Analisar a função cognitiva;
- vi. Identificar os níveis dos alunos através do protocolo FITescola.

### **6.1.2. Metodologia**

Neste capítulo é apresentada a elaboração e conceção do estudo, caracterizando os participantes e os instrumentos de recolha utilizados.

#### **6.1.2.1. Amostra**

Este processo de caracterização foi efetuado à turma 1 do 12º ano da EBSAAS. A turma era composta por 14 alunos, sendo que 9 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com uma média de idades de 16,8 anos, compreendidas entre os 16 e os 18 anos. De referir que quando determinados protocolos foram aplicados, a turma ainda era constituída por 15 alunos, porém, mais tarde, com a transferência de uma aluna para outra escola, passou a ter apenas 14 alunos.

#### **6.1.2.2. Recolha de dados**

Todo este procedimento inseriu-se no projeto EFERAM-CIT, desenvolvido pelo Departamento de Educação Física e Desporto, da Faculdade de Ciências Sociais da UMA.

Os instrumentos desenvolvidos no âmbito deste projeto foram utilizados pelos diversos núcleos de estágio, proporcionando assim uma caraterização mais abrangente dos alunos da RAM.

Desta forma, e tendo em consideração que os alunos desta turma já integravam no projeto EFERAM-CIT desde o 10º ano de escolaridade, foi apenas necessário reforçar os procedimentos que iriam ser aplicados, com o propósito de observar o desenvolvimento dos mesmos.

Para avaliar os níveis de Aptidão Física e da Composição Corporal, foi utilizado o protocolo do FITescola. Em termos de Antropometria foram recolhidos os seguintes dados: (1) Pregas (tricipital, bicipital, geminal, abdominal); (2) Massa corporal; (3) Altura; (4) Perímetro da cintura e (5) Medição dos membros inferiores.

Em relação à Aptidão Física, foram utilizados os seguintes testes: (1) Salto em comprimento; (2) Senta e alcança; (3) Flexibilidade dos ombros; (4) Agilidade (4x10m); (5) Abdominais; (6) Flexões; (7) Dinamometria Manual; (8) Salto vertical; (9) Velocidade (20m); (10) Teste do equilíbrio e (11) Vaivém.

Quanto ao “Questionário sobre os Estilos de Vida Saudável” com o intuito de recolher o maior número de informações sobre os alunos, era composto por onze seções, a saber: Seção 1- Dados Pessoais dos alunos; Seção 2- Dados Socioeconómicos; Seção 3- Atividade Física; Seção 4- Autopercepção; Seção 5- Percepção e conhecimento sobre a Atividade Física; Seção 6- Escola, Rendimento Académico e Educação Física; Seção 7- Motivação para a Atividade Física; Seção 8- Deslocação Casa – Escola; Seção 9- Atividades Sedentárias; Seção 10- Horas de Sono; Seção 11- Vivências desportivas.

Para a avaliação da função cognitiva dos alunos, foi aplicado o questionário *The Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL), que viabilizou a recolha de dados acerca dos diversos tipos de memória: (1) Memória Prospectiva; (2) Memória verbal a curto-prazo; (3) Memória de trabalho; (3) Fluência verbal; (4) Raciocínio indutivo, e por fim (5) Memória verbal a longo prazo.

Os questionários da “Percepção do Professor e da Motivação para a EF”, também foram aplicados aos alunos para identificar não só as motivações para a prática da disciplina, como também a percepção que estes tinham acerca do professor estagiário. Este questionário era constituído por 24 questões, com uma escala de *Likert*, que variava entre 1 e 5, sendo que o 1 correspondia a “Discordo Completamente” e 5 a “Concordo Completamente”. Foi igualmente aplicado o questionário de “Competências Pessoais e Sociais”, através do questionário “Para mim é fácil”, constituído por 43 itens, com uma escala de *Likert*, em que 1 corresponde a “Discordo Completamente” e 5 a “Concordo Plenamente”.

Com o intuito de verificar e compreender as relações interpessoais, foi aplicado o teste Sociométrico. Era constituído por 8 questões, onde os alunos enumeravam três colegas por ordem de preferência e outros 3 por ordem de exclusão.

### 6.1.3. Apresentação dos Resultados

#### 6.1.3.1. Dados Biográficos

##### Género e idade

A turma do 12º1, era composta por 15 alunos, sendo que 10 alunos pertenciam ao género feminino (67%) e 5 alunos ao género masculino (33%). Foi possível verificar que, na sua maioria, a turma era constituída por alunos do género feminino, tal como representado no gráfico.

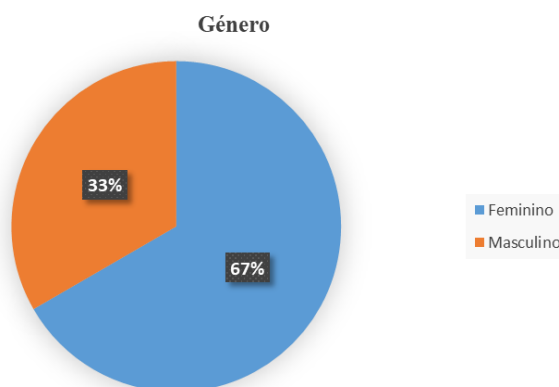


Gráfico 3 - Género dos alunos

##### Concelho de Residência

No que diz respeito ao concelho de residência, verificamos que para além de haver alunos que residem no concelho de Santa Cruz, a grande maioria habitava no concelho do Funchal.

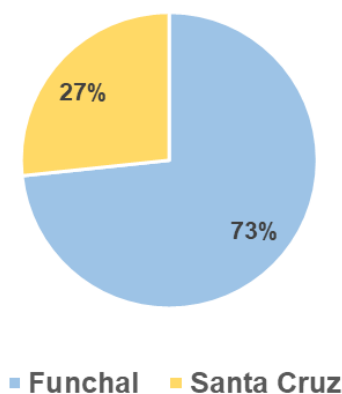


Gráfico 4 - Concelho de Residência

#### 6.1.3.2. Dados Socioeconómicos

##### Habilitações literárias

De acordo com as habilitações literárias dos Encarregados de Educação, foi possível verificar que são poucos os que não têm estudos ou que têm o primeiro ciclo incompleto. Verificamos que na globalidade existem 27% dos Encarregados que têm o

segundo ciclo. Quanto ao terceiro ciclo, temos 33% com este nível de formação e 54% com o ensino secundário. Por fim, verificamos uma percentagem maior, com 73% dos Encarregados de Educação com formação académica.

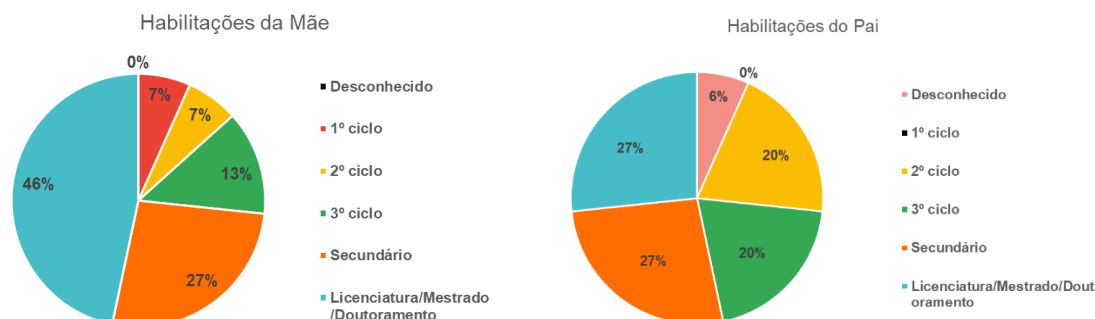


Gráfico 5 - Habilitações Literárias

### Situação Socioeconómica dos Encarregados de Educação

A empregabilidade dos Encarregados de Educação foi um indicador primordial para compreendermos a realidade das famílias, permitindo assim compreender as necessidades que alguns alunos podiam ter.

No caso do Encarregado do sexo masculino, verificamos que grande parte está empregada (n=13), existindo apenas n=1 “desconhecido” e n=1 “desempregado”. De referir que a componente “desconhecido”, pode significar que o aluno não tem informações sobre a pessoa em questão ou pode, eventualmente, já ter falecido. Em relação ao Encarregado do sexo feminino, a grande maioria está igualmente “empregada” (n=14), havendo apenas n=1 “desempregada”.

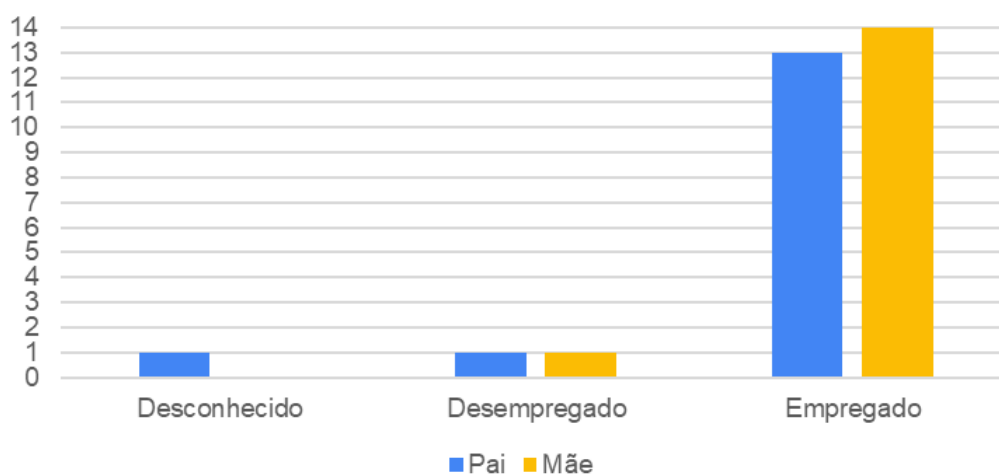


Gráfico 6 - Situação Socioeconómica dos Encarregados de Educação

### 6.1.3.3. Percepção da Vida e da Saúde

#### Percepção da Saúde

Com base na análise do gráfico, verificamos que grande parte da turma considerou ter uma saúde razoável (40%), com 20% a referir ter uma boa saúde e outros 20% a não se sentirem bem quanto às questões relacionadas com a sua saúde. Os 13% mencionam que o seu estado de saúde é muito bom.

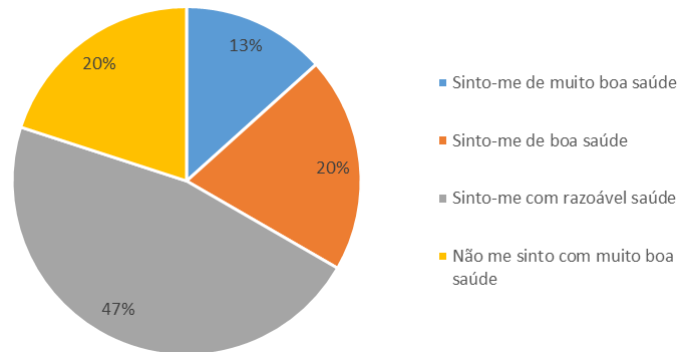


Gráfico 7 - Percepção da Saúde

#### Percepção sobre a Educação Física

É primordial que, enquanto professores estagiários da disciplina de EF, tenhamos presente a percepção que os nossos alunos têm em relação à disciplina, pois esta poderá influenciar o desenrolar de todo o processo de ensino, levando-nos a conceber estratégias para elevar a motivação.

Podemos concluir que a opinião da turma em relação à EF foi positiva, pois 79% “gosta bastante” da disciplina e 14% “gosta mesmo muito”. Por outro lado, apenas 7% “não gosta mesmo nada” da disciplina.

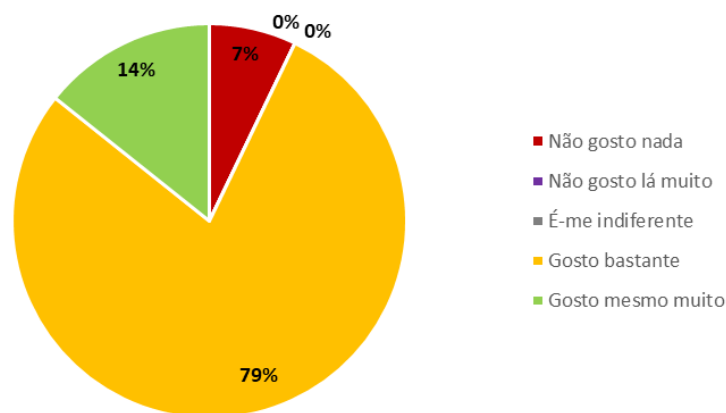


Gráfico 8 - Percepção sobre a EF

### Percepção do rendimento na disciplina de Educação Física

Podemos verificar no gráfico que 50% dos alunos da turma consideram ser bons alunos em EF e que 36% autointitulam-se como alunos medianos.

Esta análise foi essencial para compreendermos a percepção que os alunos têm deles próprios na disciplina.

Na Educação Física consideras-te um aluno...

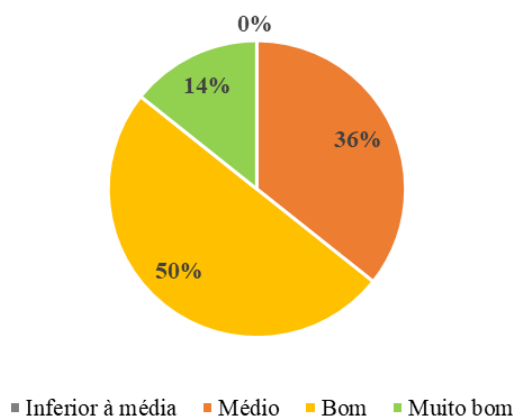


Gráfico 9 - Percepção do rendimento na EF

### Prática de Atividade Física

Podemos observar que em termos de prática regular de atividade física, 30% da turma não realiza atividade física regular, o que vem reforçar a importância da disciplina enquanto vínculo de promoção da atividade física e desportiva. Todavia, verificamos que a grande maioria da turma (70%) realizava algum tipo de atividade física de forma regular, o que acaba por ser um bom complemento às aulas de EF.

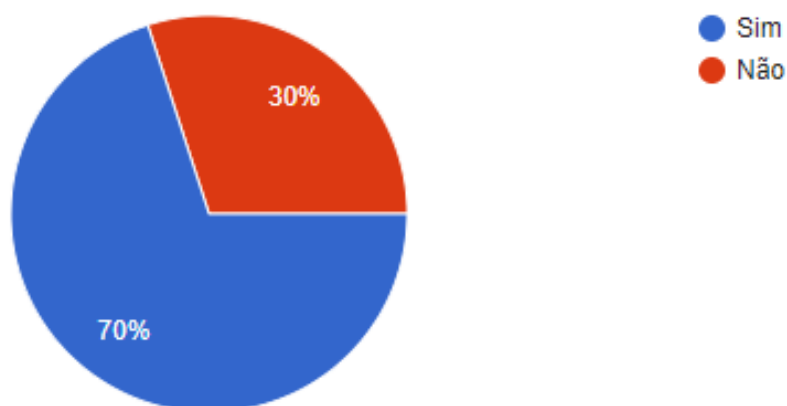


Gráfico 10 - Prática de Atividade Física

#### **6.1.3.4. Competências Pessoais e Sociais**

##### Teste Sociométrico

Com o teste sociométrico procurámos aferir as relações interpessoais existentes na turma, de modo a averiguar se existiam alunos com dificuldades de integração e líderes com a habilidade de persuadir os seus pares.

Tendo em conta as diversas hipóteses existentes para analisar os dados recolhidos, optámos por utilizar o *Excel*, tratando-se de uma ferramenta de fácil manuseamento e de criação de gráficos para uma melhor compreensão das interligações existentes na turma.

O questionário aplicado aos alunos, com o intuito de conferirmos as preferências dos mesmos, apresentava as seguintes questões: (1) para fazer um trabalho de grupo, quem escolherias e quem excluirias?; (2) quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física? E quem nunca escolherias?; (3) se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolherias e quem não escolherias?. Considerando às questões supracitadas, os alunos teriam de mencionar três colegas por ordem de preferência e de exclusão.

Face às informações recolhidas, salientamos que esta turma era de continuidade. Desta forma, verificámos que houve sempre dois alunos que foram selecionados como preferências em todas as questões, demonstrando a assim grande relação que estes tinham com os demais. Por outro lado, também observámos que outros dois alunos da turma foram sempre excluídos ao longo de todo o teste. Assim, consideramos que a falta de afinidade e o nível de proficiência destes alunos, foram algumas das possíveis razões para estas escolhas, não descurando também, as dificuldades em termos de relacionamento social que estes podiam ter.

Na disciplina de EF, a aplicação do questionário e posterior análise dos dados, permitiu-nos adquirir um conhecimento acerca das dinâmicas da turma, para naturalmente identificarmos quais os alunos com características de líderes e os que possuem dificuldades no relacionamento social. Também, possibilitou-nos refletir acerca das estratégias adequadas para a planificação das aulas, organização de grupos nos exercícios e no processo de gestão das aprendizagens dos alunos.

#### **6.1.4. Considerações Finais**

Todo o procedimento de caracterização da turma, efetuado logo no início do presente ano letivo, foi determinante para desenvolvermos um conhecimento criterioso acerca dos

nossos alunos, verificando assim as necessidades e as competências em termos pessoais/individuais e grupais. Portanto, todo este processo de análise permitiu-nos construir uma excelente ferramenta de apoio, não só para mim enquanto professor em processo de formativo, mas também para qualquer outro membro integrante da comunidade educativa.

Desta forma, foi possível definir formas de intervenção e a delinear estratégias adequadas aos alunos e ao contexto específico, procurando sempre maximizar o processo de individualização, colocando os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. É ainda de salientar que começámos com um total de 15 alunos e que mais tarde, em meados de outubro, ficámos a contar com menos 1 aluna, uma vez que foi transferida para outra instituição escolar.

Durante a operacionalização de recolha de dados para o projeto EFERAM-CIT da UMa, os alunos da turma 1 do 12º ano, mostraram-se cooperantes em todas as etapas do processo, também pelo facto de já estarem familiarizados com este procedimento desde o 10º ano de escolaridade. Porém, destacamos os índices motivacionais dos mesmos como um aspeto a ter em consideração, porque a generalidade considerou todo o processo repetitivo e os questionários extensos. É também de evidenciar também que nem todos os alunos obtiveram a autorização dos Encarregados de Educação para participarem no projeto EFERAM-CIT, apesar de lhes ter sido garantido o anonimato nos estudos.

No que diz respeito à recolha de dados da Aptidão Física através do FITescolas, há que evidenciar que todos os professores estagiários passaram por um processo específico de formação com cerca de 20 horas, orientados por professores com uma vasta experiência na aplicação destes mesmos protocolos. Este foi um processo que mobilizou um conjunto de recursos e que nos garantiu uma preparação para executarmos as avaliações nos diferentes núcleos de estágio.

Quanto aos restantes protocolos, esta formação teve uma componente teórico-prática, onde tivemos a oportunidade de explorar e aplicar alguns questionários aos nossos colegas, de modo a compreendermos as estratégias de aplicação e dominarmos todos os procedimentos associados, para que no final fôssemos capazes de transmitir aos alunos as informações de forma clara e objetiva, permitindo uma recolha de resultados fidedignos. Numa fase final todos os alunos estagiários obtiveram um manual onde constavam todas as informações relevantes em relação aos testes aplicados e ainda um mapa de avaliações com a descrição dos dias, dos horários das avaliações, o local, quais as componentes que seriam avaliadas, quem seria o chefe de campo (professor estagiário

responsável pela turma) e ainda os alunos que estariam presentes para auxiliar nos dias das avaliações.

Após a aplicação dos diversos protocolos, todos os professores estagiários tiveram acesso a um conjunto de bases de dados exclusivas, para uma posterior introdução dos respetivos dados.

Toda a realização e concretização deste processo apenas foi possível devido à excelente afinidade entre a UMa e as diversas instituições escolares que representam todos os núcleos de estágio, nas quais contamos com a colaboração dos orientadores cooperantes, que se assumiram como agentes facilitadores ao longo do processo, contribuindo também com informações pertinentes acerca dos alunos.

Todo o processo culminou com a realização de uma apresentação em formato *Powerpoint* com a caracterização geral da turma, que foi posteriormente exibida e disponibilizada ao conselho de turma.

Em suma, todo este processo de caracterização da turma foi fundamental, não só para a aquisição de competências pessoais, como também para conhecer a turma de forma concisa. No entanto, a organização e a operacionalização de todos os protocolos aplicados foram tarefas exigentes, porque implicavam muito tempo, e como as aulas eram apenas de 50 minutos, requeriam uma grande capacidade de adaptação, gestão e de organização para que tudo decorresse conforme estipulado.

## **6.2. Atividade de Extensão Curricular**

A Atividade de Extensão Curricular (AEC) caracteriza-se por ser uma das atividades introduzidas na nossa PL, como sendo um dos critérios avaliativos do nosso EP.

Assim, e com o intuito de procurar rentabilizar os espaços exteriores ao meio escolar e facultar aos alunos experiências diversificadas, planeámos uma AEC no mar. Com isto, e de acordo com a literatura, Neves (2010) destaca que na RAM há um leque diversificado de atividades desportivas – atividades náuticas e outras ao ar livre, que podem ser desfrutadas face ao clima ameno.

Concomitantemente sabemos que a realização de aulas de EF em meios naturais, acarreta diversos benefícios, envolvendo o domínio motor, cognitivo e socio afetivo e a capacidade de estimular a tomada de decisão na resolução de problemas (Marinho 2004). O mesmo autor ainda salienta a diversidade de experiências que os alunos vivenciam, na construção do seu conhecimento.

Desta forma, estas atividades de exploração do meio, visam a necessidade dos jovens pela procura do espírito de aventura (Teixeira, 2005), potenciando assim uma participação ativa através da experimentação de situações reais.

Como tal, para esta atividade pretendeu-se: (1) proporcionar aos alunos vivências com os Desportos Aquáticos; (2) promover situações de prática de atividades num contexto fora do meio escolar; (3) desenvolver a capacidade de adaptação ao contexto e ao meio envolvente; (4) potenciar o trabalho em equipa e as trabalhar as dinâmicas de grupo e (5) desenvolver ativamente a autonomia, a cooperação e a responsabilidade dos alunos.

### **6.2.1. Planeamento e Operacionalização**

Na primeira aula da disciplina de EF, foi lançado um desafio aos alunos, dando-lhes a possibilidade de refletirem sobre determinadas atividades que gostariam de efetuar, com o intuito de ir ao encontro das motivações dos mesmos.

Todavia, apesar do constante reforço e apelo durante as aulas para ponderarem sobre o género de atividades, o assunto só tomou outras dimensões no final do 2º período e início do 3º período. Com isto, em reunião conjunta com o orientador cooperante e os alunos, foram apresentadas determinadas propostas, tais como: (1) Karting; (2) Vela; (3) Desportos Náuticos; (4) *Bouldering* e entre outros.

Após este conjunto de sugestões, os alunos ficaram responsáveis de autonomamente conversarem uns com os outros e decidirem na 3ª aula do 3º período, que atividade gostariam de efetuar.

Após a decisão dos alunos sobre a atividade que iriam realizar, em conversa informal com o orientador cooperante, analisámos qual seria a melhor data e hora para a realização da mesma, com o intuito de conseguirmos envolver toda a turma sem nunca, interferir com as restantes aulas.

Em primeira instância, procurámos enquadrá-la na Semana do Mar que iria decorrer entre os dias 23 e 27 de maio. Porém, ficou determinado com o orientador cooperante e com os demais alunos que seria no dia 17 de maio de 2022, pois não comprometia e não os sobrecarregava em semana de testes teóricos. Um aspeto positivo a salientar com a definição da data prevista é que esta proporcionava a realização da atividade na parte da tarde, não interferindo assim com as aulas da manhã e conseguindo a envolvência e participação de todos os alunos.

Para transmitir aos Encarregados de Educação foi efetuada uma informação escrita que os mesmos teriam de rubricar, de modo a consentirem a autorização dos seus educandos a participarem na atividade.

Após a definição da atividade e posteriormente das datas, foram iniciados contactos com a entidade responsável para verificar a disponibilidade no período pretendido. Primeiramente através de um contacto informal, por via telefónica, e posteriormente conforme solicitado pelo agente interveniente da entidade, via e-mail, com o intuito de obtermos uma autorização formal no caso de surgir algum problema. Todo este procedimento foi realizado porque não foi uma atividade enquadrada na Semana do Mar e, como tal, tivemos de intervir em todas as questões burocráticas.

Foi também efetuado um contacto junto do Conselho Executivo da escola EBSAAS, tendo estes rubricado e carimbado os termos da declaração/autorização para os Encarregados de Educação. Todas as outras questões relacionadas com o transporte, alimentação e material adequado à prática, ficaram a cargo dos alunos.

### **6.2.2. Considerações finais da AEC**

Com a realização desta atividade, pretendia-se fomentar e promover diversas situações práticas fora do contexto escolar, reforçando desta forma que as aulas de EF não devem de ser limitadas apenas ao espaço que convivem diariamente. Assim, um dos principais objetivos visava fomentar o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, sendo que esta era uma das componentes primordiais da disciplina de EF. Através desta atividade consegui consolidar a afinidade com os alunos e proporcionar um excelente clima, que foi uma das metas propostas para o 3º período. Tinha também como propósito, potenciar as capacidades individuais de cada um, tal como defendem as AE e o Perfil do Aluno: (1) a autonomia e (2) o sentido de responsabilidade.

Relativamente ao processo de planeamento, iniciou-se com uma abordagem de carácter informal no início do ano, dando autonomia aos alunos para elegerem que género de atividade pretendiam praticar. No entanto, e apesar de ao longo das aulas ter reforçado sobre esta temática, esta só voltou a ser referida no final do 2º período e início do 3º período. Este acabou por ser um aspeto negativo na conceção da atividade, pois se tivesse persistido e reforçado mais sobre o assunto, poderia ter envolvido os alunos no planeamento, gestão e realização da atividade. Durante a prática da mesma, consideramos que tivemos um papel mais de observadores do que de formadores.

Outro aspeto negativo deveu-se com o atraso, por motivos de força maior, do responsável pelas instalações do Clube Naval do Funchal (CNF) no Porto de São Lázaro, levando a que a atividade de Desportos Náuticos tivesse começado 30 minutos após a hora pré-estabelecida. Outro aspeto que surgiu foi a falta de um monitor que nos iria acompanhar durante toda a atividade. Contudo, a sua ausência foi devidamente justificada e posteriormente substituída pelo próprio responsável.

A atividade iniciou-se assim, com um *briefing* sobre como iria se desenrolar todo o processo e uma explicação geral com exemplificação acerca do uso de todo o material a utilizar. Dado às condições meteorológicas favoráveis, os alunos puderam desfrutar e experienciar três modalidades, sendo estas: (1) Vela; (2) Canoagem e (3) *Stand Up Paddle* (SUP), sendo que, na Vela iriam 6 alunos à vez e os restantes ficavam a efetuar a Canoagem. Foi notória a curiosidade inicial, aquando do *briefing* e o entusiasmo durante toda a atividade, havendo muitos deles a manifestar interesse em regressar novamente para experienciar este tipo de atividades.

De ressaltar que conseguimos organizar uma atividade de baixo custo para todos, tendo em conta os tempos difíceis que atualmente enfrentamos e, acima de tudo, enfatizar a taxa de participação dos alunos, dado que todos participaram nas atividades, até mesmo um aluno que semanas antes argumentava que não iria praticar nenhuma atividade das previstas. Assim e tratando-se do último ano de EF, esta atividade serviu também como vínculo de promoção para a prática de atividade física, salientando para a importância da mesma para a manutenção de um estilo de vida saudável através da promoção de situações de práticas num contexto exterior ao meio escolar, potenciando as dinâmicas de grupo.

## **7. Atividades de Integração na Comunidade Escolar**

As Atividades de Integração na Comunidade Escolar (AICE) visam movimentar todos os agentes do meio educacional através da organização e dinamização de múltiplas atividades que promovem e despertam uma participação ativa em prol do desenvolvimento de relações sociais.

### **7.1.Corta-Mato Escolar**

#### **7.1.1. Enquadramento da Atividade**

O Corta-Mato escolar é um evento organizado pelo grupo de EF da EBSAAS que ocorre anualmente e que integra no PA de Atividades da escola. Esta atividade visa estimular a competitividade entre os alunos, promovendo a atividade física num espaço amplo e com uma grande diversidade de obstáculos inerentes à natureza.

Esta foi uma atividade que se realizou na parte da manhã, no 1º período, mais especificamente, a 03 de novembro de 2021, entre as 9h00 e as 13h00.

A dinamização deste evento decorreu no Jardim de Santa Luzia, tendo diversos professores responsáveis por levar as suas turmas desde a EBSAAS até ao local do evento desportivo. Alguns professores foram responsáveis pelo planeamento da atividade, tendo os alunos do Curso Tecnológico de Desporto como coadjuvantes. Desta forma, todos os professores de EF, inclusive os professores estagiários, assumiram certas funções com o intuito de haver um equilíbrio nas tarefas de grupo.

O intuito desta atividade competitiva era percorrer um trajeto pré-determinado o mais depressa possível, tendo os alunos o dever de se manterem dentro do percurso sinalizado, vencendo quem realizasse o mesmo corretamente, chegando à meta em primeiro lugar.

A distribuição dos alunos foi efetuada por idades, sendo que cada grupo estabelecido de acordo com a respetiva idade detinha um determinado número de voltas a percorrer. Importa salientar que cada grupo era distribuído por sexos e os alunos competiam com os do mesmo género e mesma idade.

Tal como supramencionado, o número de voltas era estabelecido de acordo com as idades dos grupos determinados, isto é, os benjamins do ano de 2009 realizavam duas voltas. Os infantis dos anos de 2007 e de 2008 percorriam três voltas ao parque. Os iniciados do ano de 2005 e de 2006, percorriam quatro voltas. A partida era dada

consoante grupos já mencionados, sendo que todos começavam no mesmo posto de partida.

De referir que os alunos participantes nesta atividade tiveram dispensa das aulas da parte da manhã e receberam não só prémios de participação, como também, de vencedores do evento.

Na realização desta atividade, os professores estagiários presentes, não só da UMA como também da Universidade do Porto, assumiram funções auxiliares na retirada dos peitorais de cada aluno no final do percurso, informando e auxiliando posteriormente o professor responsável por anotar a ordem de chegada e os respetivos tempos.

### **7.1.2. Balanço da Atividade**

O Corta-Mato escolar, tendo em consideração os objetivos aludidos anteriormente, é uma atividade fundamental para a criação de elos entre os alunos e os professores, contribuindo para uma formação eclética.

Para nós, enquanto professores estagiários, este evento tornou-se significativo porque estimulou uma interação entre todo o grupo disciplinar de EF. Para além disso, permitiu uma maior convivência com os alunos de outras turmas e anos de escolaridade, sempre em contexto de promoção para a prática de atividade física.

No que diz respeito à atividade, verificou-se que esta poderia ter tido uma maior envolvimento e adesão de alunos de outras turmas na participação deste evento desportivo. Ainda, durante a mesma, observaram-se diversos constrangimentos em relação ao controlo dos alunos que não se encontravam a realizar a atividade, pois dispersavam por todo o parque e aquando da chamada para o início da prova, era necessário procurá-los e encaminhá-los para o local de partida. Desta forma, seria pertinente colocar um professor ou um aluno do Curso Tecnológico de Desporto responsável pela organização e concentração dos alunos num determinado espaço para, posteriormente facilitar o processo de transição aquando a chamada para a partida.

A falta de comunicação entre os professores responsáveis pelo posto de partida, pelo posto de controlo de voltas, localizado junto ao posto de chegada, e pelo posto de chegada, também foi outro ponto assente, porque muitas vezes não era transmitida a informação correta acerca do número de voltas que cada grupo teria que dar, gerando assim diversas conversas paralelas.

Como tal, e de forma a rentabilizar todo o processo, seria ideal todos os professores responsáveis pelos postos pré-estabelecidos, usufruírem de documento orientador com toda a informação pertinente e inerente à atividade.

## **7.2.X Festival de Desporto da Levada**

### **7.2.1. Enquadramento da Atividade**

Uma das componentes do presente EP consistia na organização de uma AICE que, conforme solicitado pelos orientadores cooperantes, retratava um momento primordial e de continuidade do “Festival de Desporto da Levada”, que é uma atividade lúdico-desportiva que se realiza há 9 anos consecutivos e com relevância para a EBSAAS. Logo, esta atividade visava proporcionar uma interação entre todos os agentes da comunidade escolar, inclusivamente os professores estagiários.

Posto isto, após uma análise concisa do calendário escolar do presente ano letivo e de acordo com os interesses educativos da EBSAAS, este evento foi designado como “X Festival de Desporto da Levada”, tendo sido estabelecido o dia 31 de março de 2022 como data de realização, entre as 09h00 e as 13h30 no Pavilhão da EBSAAS e nos campos exteriores.

O público-alvo da atividade lúdico-desportiva destinava-se aos alunos, desde o 2º ciclo até ao ensino secundário, com a envolvência de todos os professores do grupo de EF da EBSAAS com interesse em participar.

Esta atividade teve como principal objetivo facultar aos diversos agentes da comunidade escolar, mais precisamente aos alunos, vivências com os Desportos de Combate, através de diversos *Workshops* que, simultaneamente, visavam despertar o gosto pela prática desportiva e pela atividade física.

Desta forma foram estabelecidos como objetivos complementares: (1) promover o *Ultimate Frisbee* através de um torneio competitivo para os alunos do 6º ano de escolaridade, 2º ciclo; (2) promover os Desportos de Combate, através de diversos *workshops*, tais como: (a) Karaté; (b) Judo; (c) Capoeira e (d) Taekwondo; (3) apelar a toda a comunidade para a importância da prática de atividade desportiva e (4) promover o contato harmonioso entre todos agentes intervenientes da comunidade educativa.

De salientar positivamente a colaboração e o auxílio dos professores estagiários da Universidade do Porto nas etapas do planeamento, na organização e na dinamização do evento.

### 7.2.2. Planeamento da Atividade

Para um adequado planeamento da atividade, foi necessário reunir um conjunto de documentos orientadores dos anos letivos transatos de forma a obtermos uma ideia concisa e coerente de como iríamos estruturar toda a atividade.

Foram efetuadas diversas reuniões semanalmente, entre os orientadores cooperantes com os núcleos de estágio presentes na EBSAAS, para debater ideias e possíveis atividades a realizar no Festival de Desporto. Assim, e simultaneamente com todos os estagiários, contactámos diversas entidades desportivas, direcionadas para os Desportos de Combate com o intuito de averiguar a disponibilidade dos monitores/treinadores a fim de colaborarem e participarem num *workshop* com as demais modalidades desportivas, com o intuito de as dar a conhecer a todos os alunos e proporcionar experiências positivas.

Foi efetuado um levantamento geral das turmas e do número de alunos que iriam estar concentradas no pavilhão no dia estabelecido, para posterior planeamento e gestão das mesmas. Após o mesmo, organizámos as turmas ao longo do horário definido, pelas quatro estações disponíveis de Desportos de Combate (tabela 5). Além disso, foi pré-definido que cada turma participaria no *Workshop* durante 50 minutos, o equivalente ao tempo de lecionação da aula de EF.

Todo este *Workshop* de Desportos de Combate, realizou-se dentro do Pavilhão, permitindo assim beneficiar de um maior controlo dos alunos de todo o desenrolar da atividade. O torneio de *Ultimate Frisbee*, foi realizado nos campos exteriores com a supervisão e organização dos professores do grupo de EF e de um professor estagiário da Universidade do Porto.

Como plano B, e essencialmente em caso de imprevistos em determinadas atividades, foi disponibilizado um conjunto de materiais de desportos adaptados, mais especificamente de *Goalball*, de forma a ser abordado no ginásio e com o propósito de dar a conhecer aos alunos a modalidade, facultando igualmente experiências num contexto diversificado como é o desporto adaptado.

Horário	Turma	Nº de Alunos	Professor	Instalação	Responsável pela atividade	Atividade
08h00 – 08h50	9º3			Campo 3		Aula Normal
	9º7			Campo 4		
	11º3			Campo 6		
08h50– 09h40	5º4	26		Pavilhão S.		Judo
	8º8	23		Pavilhão N. 1		Karaté

	10ª			Pavilhão N. 2		Karaté
	11ª	19		Pavilhão C.		Capoeira
	10ª			Exterior		Canyoning
	10ª/6/8			Exterior		Canyoning
<b>INTERVALO</b>						
<b>09h55 – 10h45</b>	8ª	27		Pavilhão S.		Judo
	5ª	23		Pavilhão N. 1		Karaté
	5ª	23		Pavilhão N. 2		Karaté
	9ª	22		Pavilhão C.		Capoeira
	12ª	11		Ginásio		Goalball
	6ª			Exterior		Ultimate
	10ª			Exterior		Canyoning
<b>10h45 – 11h35</b>	5ª	23		Pavilhão S.		Judo
	7ª	25		Pavilhão N.		Karaté
	12ª	14		Pavilhão C.		Capoeira
	6ª			Exterior		Ultimate
	10ª			Exterior		Canyoning
<b>11h50 – 12h40</b>	5ª	24		Pavilhão S.		Judo
	6ª			Pavilhão S.		Judo
	7ª	22		Pavilhão C. 1		Capoeira
	7ª	26		Pavilhão C. 2		Capoeira
	8ª	23		Ginásio		Goalball
	10ª			Exterior		Canyoning
<b>12h40 – 13h30</b>	5ª			Pavilhão		Jogo Futsal Professores / Alunos
	6ª					
	7ª					
	8ª					
	9ª					
	10ª					

Tabela 5 - Tabela de distribuição das turmas, horários e professores responsáveis

### 7.2.3. Balanço da Atividade

Tendo em conta todo o planeamento, gestão e organização deste evento culminante, concluímos que este teve sucesso entre toda a comunidade escolar.

As diversas reuniões existentes entre os núcleos de estágio com os orientadores cooperantes foram determinantes para a elucidação das atividades a efetuar no “X Festival de Desporto da Levada”, de forma a proporcionar aos alunos experiências diversificadas. Estas reuniões, como já foi anteriormente referido, foram fatores positivos durante a fase do planeamento, tendo em conta que o debate em torno das diversas questões intrínsecas ao evento, auxiliou-nos a dissipar todas as possíveis dúvidas presentes. Logo, e face a

todos os desafios propostos pelos orientadores cooperantes, apresentámos um leque diversificado de sugestões de atividades interessantes e apelativas, com as quais os alunos em momentos não possuíam convivências, como os Desportos de Combate e o *Goalball*.

Os espaços eram abrangentes, diversificados e favoráveis para a organização e dinamização do tipo de atividades calendarizadas: (1) o pavilhão, (2) os campos exteriores e (3) o pátio junto ao bar dos alunos. Apesar das limitações na ocupação dos mesmos, tivemos que estruturar e harmonizar as diferentes atividades com o intuito de evitar uma aglomeração de alunos, proporcionando uma circulação livre pelas zonas delimitadas e favorecendo uma dinamização muito mais organizada.

Nos tempos dedicados aos intervalos, a constante partilha de informações entre os monitores/treinadores convidados e os professores de EF da EBSAAS foi interessante e plausível, proporcionando momentos satisfatórios entre todos os agentes presentes naquele pequeno momento de lazer.

Consideramos que os objetivos delineados foram cumpridos, pois todas as turmas que tinham aulas de EF naquele dia participaram nas atividades sempre com enorme curiosidade e entusiasmo.

Desta forma, toda esta experiência foi enriquecedora para o nosso EP, capacitando-nos para um nível de planeamento, de gestão e de organização, contribuindo também para a promoção da prática de atividade desportiva e fomentando o espírito de entreajuda e solidariedade entre todos os agentes da comunidade escolar presentes.

## **8. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica**

### **8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – Estratégias de adaptação no ensino da modalidade de Teqball**

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) foi um dos momentos primordiais do nosso EP, pois tratou-se de uma oportunidade de compartilhar com todo o grupo disciplinar de EF, os instrumentos pedagógicos, as ideias e as experiências que fomos analisando e refletindo, com o intuito das mesmas poderem contribuir para uma formação contínua, e também para os professores ficarem com uma noção mais sucinta do trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio.

Esta ação formal foi da inteira responsabilidade dos professores estagiários, por ser um momento de exposição e de interação direta com todos os intervenientes do grupo disciplinar de EF da instituição escolar.

Desta forma, o tema surgiu como uma oportunidade de facultar aos alunos um conjunto diversificado de experiências. Assim, e tendo em conta que a disciplina de EF é um meio propício à experimentação e aplicação de novas metodologias e ferramentas que visam o desenvolvimento integral dos alunos (Abreu, Félix, Carvalho & Correia, 2014), verificámos que a modalidade de Teqball facultava vivências com uma modalidade pouco conhecida e em processo de crescimento pelo mundo inteiro.

Portanto e tratando-se de um momento essencial do EP, foi partilhado junto dos orientadores cooperantes, do orientador científico e dos demais professores, um agregado de informações gerais acerca da modalidade e diversas propostas de operacionalização direcionadas para o contexto escolar, de forma a que todo este conjunto de informações visasse uma contribuição para a formação dos professores.

A apresentação de forma pormenorizada da modalidade de Teqball visou dar a conhecer a todos os intervenientes da comunidade escolar, a origem, a regulamentação, bem como o tipo de competições e federações envolvidas na modalidade. As situações propostas para rentabilizar todos os recursos disponíveis e a estruturação dos conteúdos com situações lúdicas e de jogo condicionando, procuram proporcionar uma abundância de desafios aos alunos em circunstâncias que consentiam a exploração do seu potencial. Assim, importa salientar que o professor deve possuir um papel dinamizador de forma a estimular todo o processo de crescimento do aluno (Almada et al., 2008). Simultaneamente, estes exemplos de adaptação e rentabilização, bem como as propostas

de operacionalização procuravam auxiliar-se como estratégias e instrumentos de auxílio no processo de ensino e aprendizagem para a lecionação desta modalidade.

### **8.1.1. Objetivos da ACPI**

#### **Objetivos gerais:**

- i. Conhecer e divulgar a modalidade Teqball;
- ii. Apresentar estratégias de adaptação e rentabilização de recursos;
- iii. Apresentar estratégias de operacionalização.

#### **Objetivos específicos:**

- i. Conhecer de forma pormenorizada a modalidade;
- ii. Explorar os recursos existentes na escola para a implementação da modalidade;
- iii. Apresentar uma proposta de estruturação dos conteúdos da matéria de Teqball.

### **8.1.2. Planeamento e Operacionalização**

Com o propósito de discutir e refletir sobre uma temática que visava ir ao encontro das necessidades educativas e que, ao mesmo tempo, procurava auxiliar os professores na sua intervenção, em consenso com o nosso colega de estágio, procurámos interrogar junto do grupo disciplinar de EF quais eram as suas necessidades.

Em reunião com os orientadores cooperantes, verificámos que a escola necessitava de algo novo, que despertasse o interesse e a curiosidade. Assim, e após diversas pesquisas, verificámos uma modalidade desportiva, denominada de Teqball, que era pouco conhecida e que se encontrava em processo de crescimento. Com isto, e por esta ser uma modalidade muito recente, a sustentação científica para a elaboração um trabalho robusto foi um ponto negativo, pelo que tivemos de nos basear noutros artigos com o intuito de criar um elo com a modalidade.

O nosso colega de estágio ficou responsável por pesquisar e explorar tudo o que havia sobre o Teqball, desde as regras, as competições, entre outras temáticas acerca da mesma. Por sua vez, pesquisámos sobre como a poderíamos abordar no contexto escolar, através de estratégias para rentabilizar os recursos materiais existentes nas escolas e formas de operacionalização com base nos níveis de ensino. Inicialmente foi uma tarefa árdua, mas após diversas pesquisas, conseguimos descobrir alguma sustentação, que nos permitiu desenvolver um trabalho coerente.

Posteriormente, e após os momentos de pesquisa e da elaboração da apresentação, entrámos em contacto com o responsável da modalidade na RAM, que mostrou total disponibilidade para nos auxiliar das mais diversificadas formas de implementação com o material adaptado para desenvolvermos a ação.

Para a divulgação, criámos diversos cartazes direcionados para os alunos com o intuito de anunciar um *Open Day* para a experimentação da modalidade com situações com materiais adaptados e específicos da modalidade, e para os professores do grupo disciplinar de EF, também com um *Qr Code* para poderem se inscrever. Não só afixamos os cartazes pela escola, como também anunciámos formalmente na reunião do grupo disciplinar de EF e divulgamos por via *e-mail*.

A ação realizou-se no dia 16 de fevereiro, sendo que o *Open Day* para toda a comunidade escolar, com o intuito de vivenciar e experienciar a modalidade, foi efetuado na parte da manhã entre as 08h00 e as 13h00 e na parte da tarde. O trabalho foi desenvolvido em duas vertentes: (1) componente teórica, das 16h30 às 17h10 e a (2) componente prática das 17h15 às 17h45. Esta iniciou-se com a prelação do nosso colega de estágio, intitulada de “O Teqball” e posteriormente apresentámos as “Estratégias de Adaptação no Ensino da modalidade de Teqball”.

A apresentação seguiu uma lógica coerente, pois primeiramente visava dar a conhecer a modalidade para logo introduzir como poderíamos abordar na escola. No final, iniciámos a componente prática, dispondo os diversos recursos materiais, conforme tinha sido exibido, para que os professores pudessem vivenciar a modalidade de forma adaptada ao contexto escolar.

Antes de terminarmos a ação, fez-se um pequeno convívio onde os professores deram a sua opinião, muitas delas positivas, afirmando como por exemplo que “os conteúdos apresentados foram esclarecedores e a componente prática foi bastante intuitiva, sendo sugeridas etapas de progressão coerentes e ajustadas”.

### **8.1.3. Balanço da ACPI**

Toda a ação iniciou e finalizou no horário definido, tendo havido ainda espaço para um momento de confraternização no final entre todos os intervenientes.

Na parte da manhã a adesão e os *feedbacks* dos alunos foram muito positivos, sendo que ainda houve alguns que não queriam ir embora, porque “este desporto era aliciante e diferente”. Assim, e tendo em conta os diversos comentários que escutámos ao longo da

manhã, reconhecemos que fomos ao encontro dos objetivos a que nos propusemos que era, despertar o interesse e a curiosidade dos demais.

No turno da tarde verificámos que a adesão foi extremamente positiva, pois sentimos que conseguimos cativar todo o grupo disciplinar de EF com esta nova modalidade. Procurámos efetuar uma apresentação dinâmica e concisa com o propósito de transmitir toda a informação que considerámos mais pertinente.

A componente prática foi realizada em pleno ambiente de descontração, onde prevaleceu sempre um bom clima, pois todos os professores e os colegas dos diversos núcleos de estágio presentes puderam vivenciar a modalidade com os recursos adaptados. Durante os exercícios houve a abertura para o questionamento de diversos professores acerca das progressões que estavam a ser implementadas.

Com isto, sentimos uma sensação de objetivo cumprido por termos conseguido transmitir todas as ideias, os exemplos e a informação pretendida, de forma clara e coerente, indo sempre ao encontro das necessidades educativas e as ideias dos professores.

De ressaltar que, pelo facto de a apresentação ser orientada a diversos profissionais da área de EF com um vasto currículo, houve uma certa preocupação relacionada com a transmissão das estratégias. Porém, referimos por diversas vezes que estas eram apenas meros exemplos, cabendo ao professor do processo adaptá-las consoante os recursos materiais e o contexto existente. Posto isto, estas foram bem aceites e valorizadas, contribuindo para o nosso papel ativo e contributo na escola e nas aulas de EF.

#### **8.1.4. Resultado dos questionários aplicados aos docentes**

Após a ação, foi aplicado a todos os professores um pequeno questionário em formato *Google Forms*, não só com o intuito de usufruir e rentabilizar as novas tecnologias, com também compreender a opinião dos mesmos acerca da ação.

Para avaliar a ação, dividimos em cinco critérios – (1) data da ação; (2) horário da ação; (3) tema da ação; (4) componente teórica e (5) componente prática, como podemos verificar no gráfico 3. Após a recolha e a análise dos dados, verificámos que grande parte dos professores avaliou a ação positivamente, ou seja, com grau “muito satisfeito”, à exceção da data da mesma em que apenas um ficou “insatisfeito”, doze “satisfeitos” e sete “muito satisfeitos”.

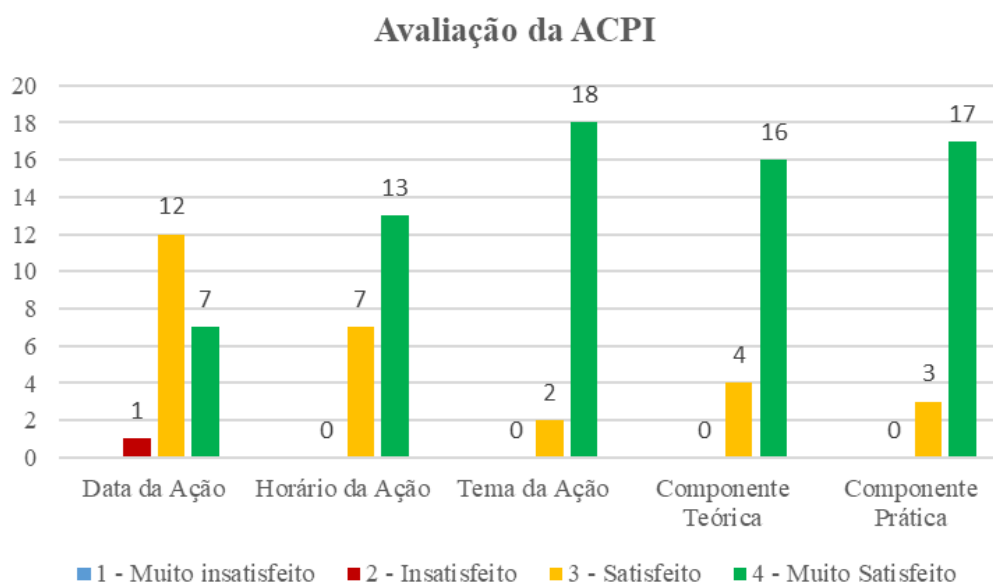


Gráfico 11 - Avaliação geral da ACPI

Outra questão presente no questionário visava as expectativas acerca da ação, sendo que quando equiparadas com o grau de satisfação geral, averiguámos que de facto a mesma superou as expectativas, porque sendo uma modalidade nova, despertou o interesse e a curiosidade, tendo os professores ficado satisfeitos com a apresentação da mesma. Posteriormente exibimos algumas das respostas presentes no questionário.

#### A. Quais eram as suas expectativas acerca da ação?

- Elevada;
- Conhecer e vivenciar os aspetos relativos a esta nova atividade;
- Conhecer uma modalidade totalmente nova;
- Por ser uma modalidade nova;
- De que forma é que esta modalidade poderá ser útil nas aulas de Educação Física;
- Curiosidade da transferência da modalidade para conceito escolar;
- Cumpridas;
- Gosto de novidades assim tinha boas expectativas.

#### B. Qual o grau de satisfação geral com a ação?

- Muito bom;
- Muito satisfeito;
- O ambiente descontraído ao longo da ação e a possibilidade de poder ser experimentada a modalidade;

- Totalmente satisfeita;
- Bastante satisfeito. Os conteúdos apresentação foram esclarecedores e a componente prática foi bastante intuitiva, sendo sugeridas etapas de progressão coerentes e ajustadas;
- Muito boa;
- Satisfeito.

Por fim, e de forma a conferir se os professores gostariam de ter a colaboração dos professores estagiários na operacionalização da modalidade na aula de EF, observámos que no gráfico 4, 60% mostrou uma indecisão, porque provavelmente se sentem capaz de abordar a mesma sem auxílio e 40% gostaria de contar com o apoio/ajuda na lecionação da modalidade nas aulas.

Gostaria de ter a colaboração dos professores estagiários para operacionalizar esta modalidade na sua aula?

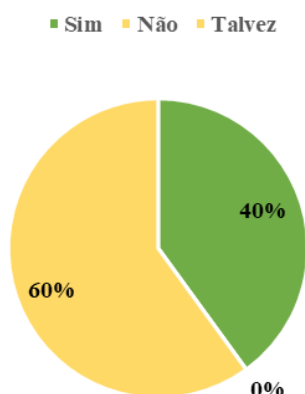


Gráfico 12 - Colaboração para a operacionalização da modalidade

## **8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Teqball: uma abordagem em Contexto Escolar**

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) é uma ação que ocorre anualmente e que visa analisar e debater diversas temáticas sobre a disciplina de EF e outras vertentes envolventes, onde a UMA em consonância com os estagiários, procuram apresentar todos os seus trabalhos desenvolvidos ao longo do EP, contando também com o contributo de outros preletores provenientes de outras instituições com o intuito de elevar a qualidade da ação.

A edição em que participámos no âmbito do EP, intitulada “O Ecletismo da Educação Física – Contributos Didáticos”, realizou-se presencialmente nos dias 30 e 07 de maio de 2022. E, tal como em anos transatos, a mesma foi desenvolvida e planificada pelos diferentes núcleos de estágio e os seus orientadores científicos.

A atividade foi destinada aos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, e ainda aos treinadores de desporto, técnicos de exercício físico, diretores técnicos, estudantes e outros interessados, sendo validada para fins de progressão na carreira docente.

A diversidade de temas deste ano, permitiu bons contributos e gerou bons debates e troca de ideias, pois cada participante relacionou o que foi apresentado com o que fizeram nas suas escolas.

O núcleo de estágio da EBSASS deu continuidade ao trabalho desenvolvido na ACPI, com o propósito de proporcionar vivências com uma modalidade pouco conhecida através de abordagens lúdico-desportivas que procurava o desenvolvimento dos alunos e uma multiplicidade de desafios em situações que estimulavam a exploração do seu potencial.

### **8.2.1. Objetivos da ACPC**

#### **Objetivos gerais:**

- Conhecer e divulgar a modalidade Teqball;
- Apresentar a aplicabilidade da modalidade de Teqball em contexto real de ensino;
- Apresentar os resultados da perceção e recetividade dos alunos e dos professores acerca da modalidade.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar estratégias para a sua implementação na escola;
- Otimizar os recursos existentes na escola para a implementação da modalidade;
- Apresentar uma proposta de estruturação dos conteúdos da matéria de Teqball;
- Verificar e analisar a importância da modalidade nas aulas da EF.

### **8.2.2. Planeamento e Operacionalização**

Ao invés do ano letivo transato, foi-nos solicitado a realização da ACPC em formato presencial. Logicamente que este foi um desafio acrescido porque, após toda a situação pandémica teríamos de regressar gradualmente à normalidade. Esta foi uma ação que envolveu uma grande logística e que requereu uma boa capacidade de comunicação e de trabalho entre todos os núcleos de estágio e os restantes membros da organização.

O primeiro passo na fase do planeamento foi a construção de um documento orientador com a definição do tema e dos objetivos da ação, os principais conteúdos a abordar, um preletor a convidar e também as principais referências bibliográficas. Este documento foi-nos solicitado atempadamente, pois todas informações eram relevantes para a validação da ação.

Foi solicitado a cada núcleo de estágio a idealização e a conceção de um cartaz para publicitar a ACPC, tendo posteriormente a seleção do mesmo tido sido efetuada pelos professores responsáveis pela organização da ação. Definido o cartaz final, o mesmo foi divulgado por todos os alunos estagiários através de diversas plataformas digitais e também em conversas informais, onde procurámos convidar todos os elementos do grupo disciplinar da nossa escola, com o objetivo de conseguirmos alcançar o maior número de participantes possível. Seguidamente, foi-nos solicitada a gestão e organização de todo o *coffee break*, após uma série de recomendações e sugestões durante as reuniões que tivemos ao longo de um determinado período.

A ACPC, acabou por ser a continuidade do trabalho desenvolvido para a nossa ACPI, sendo que contámos com o auxílio e a preleção do responsável pela modalidade na RAM. Nesse sentido, tivemos por base o trabalho já desenvolvido e procurámos introduzir uma análise de dados, com base na perceção e na opinião dos alunos acerca da modalidade de Teqball e da operacionalização em contexto escolar.

Posteriormente, após a apresentação ter sido estruturada, realizámos uma simulação ao nosso orientador científico, de modo a limarmos todos os detalhes essenciais, para que estivesse tudo organizado com a devida antecedência.

A nossa comunicação foi realizada no dia 07 de maio, pelas 16h45, integrada no módulo 5 e contou com a moderação do nosso orientador científico. Mantivemos assim a linha orientadora da nossa ACPI, apresentando conforme os temas que tínhamos aprofundado e explorado mais. De ressaltar que esta nossa apresentação contou com a presença do responsável pela modalidade da Região, que dinamizou uma componente prática no pátio da UMa, destinada a todos os participantes da ação.

### **8.2.3. Balanço da ACPC**

Após um determinado tempo a realizar a ação em formato *online* devido à situação pandémica, consideramos que a ACPC acabou por ser, na generalidade, muito positiva e ficou bem patente o bom trabalho que cada núcleo de estágio desenvolveu.

Porém, e apesar de todo o processo de divulgação por parte de todos, a ação acabou por ter pouca afluência nos dois dias, pois os dias determinados acabaram por não nos beneficiar porque, no primeiro dia houve muitas atividades do Desporto Escolar e muitos professores já tinham horas/créditos efetuados até à data. Outro aspeto assente que foi possível constatar, foi a existência de problemas técnicos durante algumas apresentações devido a falhas no computador, o que acabou condicionar a dinâmica da ação em determinados momentos. No entanto, conscientes que era uma situação que poderia ocorrer, quem estava no controlo da sala, prontamente conseguiu resolver a situação. Apesar destas duas condicionantes, é de salientar toda a dinâmica e entreatada de todos nos diversos momentos para que todas adversidades passassem despercebidas e fossem resolvidas.

Em relação à nossa comunicação, sentimos que foi clara, coerente e com muita confiança da nossa parte, conseguimos cumprir com o tempo estipulado fruto da nossa preparação atempada com o nosso orientador, embora houvesse alguns momentos de nervosismo, o que se revelou normal devido à importância da ação. No final da nossa apresentação, e tendo em conta os *feedbacks* que tivemos na nossa ACPI, deixámos *Qr Codes* com exemplos de documentação e guias de exercícios práticos de suporte e complemento aos que tínhamos apresentado.

Outro aspeto a salientar na nossa apresentação foi o facto de termos colocado diversos vídeos como complemento às informações que foram sendo transmitidas, tornando assim a nossa intervenção mais apelativa e permitindo que todos os participantes tivessem compreendido de forma clara o trabalho que foi desenvolvido.

No entanto, é importante frisar a qualidade evidenciada pelo preletor convidado, e por consequência, a qualidade de informação teórico-prática partilhada por este, com um contributo imprescindível para o nosso processo de formação enquanto profissionais de EF.

De ressaltar que toda esta apresentação e trabalho foi a continuidade de um longo processo com muitas horas despendidas em partilha e de discussão por parte do nosso núcleo de estágio, contribuindo para uma boa organização, capacidade de comunicação e de uma excelente dinâmica na apresentação e consequente defesa do trabalho.

Toda a preparação e gestão da atividade tornou-se uma mais-valia para todos nós, na medida em que conseguimos desenvolver aptidões ao nível da planificação, dinamização e gestão da mesma, tendo em conta quantidade de variáveis inerentes.

Assim, torna-se fundamental e pertinente dar continuidade a estas ações formativas que permitem abrir espaço para o debate no sentido de partilha, análise e reflexão sobre os diferentes contextos.

## 9. Considerações finais

O relatório reflete todo o trabalho desenvolvido, não só ao longo do presente ano letivo, mas também durante todo o mestrado em ensino, com aplicabilidade ao longo dos 9 meses do EP. Neste encontram-se estruturadas e refletidas todas as atividades que desenvolvemos e nas quais participámos no decorrer deste extenso e árduo percurso, bem como a intervenção pedagógica desenvolvida na turma 1 do 12º ano de escolaridade e na turma 3 do 5º ano de escolaridade da EBSAAS.

Todas as atividades contempladas neste documento sustentam-se como diretrizes do EP do presente ano letivo, expondo assim muitas das tomadas de decisões elementares e as estratégias didático-pedagógicas aplicadas às turmas correspondentes e utilizadas na PL. Procurámos também refletir diariamente não só sobre cada aula lecionada, como também acerca do plano anual, das UD e as estratégias metodológicas aplicadas em cada matéria de ensino ao longo do ano letivo, procurando ir sempre ao encontro das necessidades educativas dos alunos e apurando se estes desenvolveram as suas aprendizagens e aptidões.

Contempla ainda alguns dos momentos de investigação, debates e reflexões com os nossos professores orientadores cooperantes e científico, que nos propiciaram um agregado de ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências ao longo do processo.

Orientar uma turma pontualmente proporcionou uma grande capacidade de trabalho, de adaptação, de planeamento e, acima de tudo, de reflexão crítica que nos possibilitou uma constante e diária transformação, tornando assim todo o procedimento de intervenção pedagógica mais dinâmico. Porém, a experiência de lecionar aulas ao 2º ciclo foi fundamental no nosso processo de ensino-aprendizagem, pois era um contexto completamente diferente, desde as idades à complexidade das tarefas o que demonstrou ser um enorme desafio às nossas capacidades.

Consideramos que a turma que encontrámos teve sempre uma atitude e um comportamento excelentes ao longo das aulas, demonstrando sempre muita disponibilidade em todas as atividades concebidas. Isto também se deve ao facto desta turma ter sido acompanhada por professores estagiários desde o 10º ano.

A organização das ANCP demonstrou ser de enorme responsabilidade, pois colocaram-nos num papel de planeamento, gestão e organização, solicitando em nós enquanto professores em processo formativo, competências de ajuda e de superação.

Todos estes momentos formais propiciaram ocasiões de partilha acerca do trabalho que foi desenvolvido por cada núcleo de estágio, nomeadamente na ACPC que contou com o contributo de outros preletores provenientes de outras instituições com o intuito de elevar a qualidade da ação.

Este EP foi, sem dúvida, um processo formativo importante para a nossa evolução pessoal e profissional, pois possibilitou-nos aplicar todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo do nosso percurso universitário, materializando uma relação entre a teoria e a prática. Assim, e tendo em conta os objetivos e as estratégias delineadas para o EP, consideramos que superámos as expectativas. A constante partilha de conhecimentos junto de um conjunto de professores com uma vasta experiência curricular, permitiu-nos desenvolver uma visão mais ampla acerca da realidade escolar. Contudo, diariamente as nossas capacidades foram testadas, dada a multiplicidade de desafios que os alunos proporcionaram, despertando em nós competências que visaram dar resposta aos estímulos e desafios que nos iam aparecendo.

Este extenso trajeto, possibilitou-nos experienciar um contacto com todo o meio educativo, envolvendo assim todos os intervenientes da comunidade escolar e não só, com os quais auxiliaram no nosso processo de desenvolvimento. O auxílio e apoio do orientador cooperante, do orientador científico e do nosso colega de estágio, foram fundamentais ao longo do ano e em todo o processo na partilha de ideias e informações.

Finalizamos assim o ano letivo com o sentimento de dever cumprindo, acreditando que demos sempre o nosso melhor para que os nossos alunos pudessem desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, acima de tudo enquanto membros integrantes e influenciadores da nossa sociedade. Consideramos também que conseguimos desenvolver a nossa confiança e espírito reflexivo, pois este processo de exposição não só para com a turma, como também para com os membros integrantes da comunidade educativa, estimulou a nossa capacidade de atuação e de adaptação face à diversidade de contextos com que nos deparámos. Desta forma, zelaremos estas competências adquiridas que seguramente serão uma mais-valia para a nossa futura prática docente.

## 10.Referências Bibliográficas

- Abreu, E., Félix, L., Carvalho, M. & Correia, A. (2014). Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Anastasiou, L. & Alves, L. P. (2009). Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, (8).
- Andrade, P. (2013). *Relatório de estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Arends, R. I. (1995). Planificação. *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill, Lisboa.
- Azevedo, R. F., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. (2017). *Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do ténis de mesa nas aulas de educação física*. Seminário internacional desporto e ciência 2017, 146-159.
- Barbanti, V. (1990). *Aptidão Física: um convite à saúde*. Manole.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, J. D. (2007). *Plano de aula*. Portal Brasil Escola.
- Barton, P. E. (2008). *The Right Way to Measure Growth*. *Educational Leadership*, 65(4), 70-73.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. S. A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*, 2, 81-111.
- Bento, D. C. S. (2019). *Relatório final de estágio na Escola Básica Eugénio dos Santos*. Tese de Doutoramento. Portugal: Universidade de Lisboa.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. *Horizonte de Cultura Física*. (3ªed.) Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Cadernos Cedes*, 29, 178-200.

- Campos, C. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens—dois estudos de caso*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Campos, F., Mendes, P., Martins, F., & Ângelo, E. (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (19), 103-122. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>.
- Carmona, A. C. N. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção: relatório de estágio*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: um Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: FMH.
- Castelo, J. (2003). *FUTEBOL-Guia Prático dos Exercícios de Treino (Vol. 2)*. Lisboa: Edições Omniserviços.
- Clark, J. (1983). Planificação. *Documentos de apoio de Pedagogia do Desporto*.
- Coelho, E. D. M. J. (2017). *O estágio pedagógico como lugar de aprendizagem da profissão docente na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coelho, J. D. (2000). Student perceptions of physical education in a mandatory college program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 222-245.
- Coergen, P. L. (2000). Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. *Nuance Revista do Curso de Pedagogia*, 6(6), 1-9.
- Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. *Educação & Sociedade*, 24, 1319-1340.
- da Costa, F. C. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Journal of Physical Education*, 5(1), 26-39.
- Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- da Silva, M. F. G., Matthiesen, S. Q., & Lima, A. C. (2008). Atletismo na escola. Motriz. *Journal of Physical Education*. UNESP, 96-104.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG*, 194, 136-162.
- de Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- de Lourdes Batista, I., & Heerdt, B. (2016). Unidade didática na formação docente: natureza da ciência e a visibilidade de gênero na ciência. *Experiências em Ensino de Ciências*, 11(2), 39-59.

- de Melo, L. F., Ferraz, O. L., & Nista-Piccolo, V. L. (2010). O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. *Journal of Physical Education*, 21(1), 87-97.
- de Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & de Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185-192.
- de Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & de Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185-192.
- Dias, H. B. (1999). *Avaliação da aprendizagem: que significado lhe atribuem os docentes das tecnologias da saúde?*. Monografia. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Doolittle, S. (1986). Reflecting on an innovation. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 53-56). Loughborough: *University of Technology*.
- DSDE (2017). *Planeamento Anual 2017/2018*. Região Autónoma da Madeira. Madeira.
- Dürks, D. B. (2012). *Avaliação na educação física escolar: possibilidade de uso do instrumento GPAI na leitura do comportamento técnico-tático individual nos jogos esportivos coletivos de invasão*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física, Departamento de Humanidades e Educação (DHE). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).
- Ecco, I., & Nogaro, A. (2015). A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In *Educere: XII Congresso Nacional de Educação* (pp. 3523-3535).
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33, 581-600.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem?. *Problemáticas da educação física I*, 1, 24-31.
- Fernandes, R., Rocha, A., & Alcades, T. (2011). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. *Buenos Aires: EFDeportes. com. Ano*, 15.
- Ferraz, O. L., & Correia, W. R. (2012). Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26, 531-540.

- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ferreira, J. (2013). *Motivação: Um fator de sucesso para as aulas de Educação física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação/Rio de Janeiro*, 3(8), 168-191.
- French, K. E., Rink, J. E., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., & Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 261-274.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418.
- French, K. E., Werner, P. H., Taylor, K., Hussey, K., & Jones, J. (1996). The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- Frontoura, C. C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Dissertação de licenciatura. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
- Garganta, R., Santos, C., Rocha, H., Soares, J., & Pinto, D. (2017). Treino funcional. Realidade, Pleonismo ou Marketing. 4º Simpósio do Treino da Força e da Condição física. In *Treino da força e da condição física em Crianças e jovens*. Ed. Carlos Carvalho, 75-100.
- Gil, D. (1997). Reflexões de professores do segundo ciclo do ensino básico sobre avaliação das aprendizagens. *Reflections of teachers of the second cycle of basic education on learning assessment* [Unpublished master's thesis (Lisbon, Portugal, Portuguese Catholic University)].
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 87-108.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., ... & Ihle, A. (2021). O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 110-117.
- Gozzi, M., & Ruy, M. P. (2008). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física. *Movimento & Percepção*, 9(13), 360-378.

- 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.
- Graham, G. (1995). Physical Education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 478-482.
- Graham, K. C. (1987). A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(1), 22-37.
- Gréhaigne, J. F., Richard, J. F. & Griffin, L. L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: RoutledgeFalmer.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 143-150.
- Hay, P. & Penney, D. (2012). *Assessment in Physical Education. A Sociocultural Perspective*. London: Routledge.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*, 312-325. London: SAGE Publications.
- Hubball, H. (2004). Problem-based learning enhancing games for understanding in a youth soccer academy program. In *Proceedings of the 2 nd International Teaching Sport and Physical Education Conference* (pp. 34-43).
- Ishee, J.H. (2002). Physical Education Activity Preferences of Middle School Students. *JOPERD The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73 (8)
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Libâneo, J. C. (1993). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez
- Lopes, H., Gouveia, É. R., Alves, R., & Correia, A. L. (2014). Problemáticas da educação física I. *Problemáticas da educação física I*. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989 8805-00-3.
- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. L., Simões, J., & Alves, R. (2016). Problemáticas da educação física II. *Problemáticas da educação física II*. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-10-2.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., Correia, A. L., Alves, R. (2018). Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - *Compreender, Intervir, Transformar*. <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>
- 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, J. M. R., Silva, F. F., & de Medeiros Filho, A. E. C. (2020). Desafios dos estagiários em Educação Física na elaboração do plano de ensino e de aula. *Revista Triângulo*, 13(3), 59-71.
- Lopes, M. R. S., Millen, A. R., Parente, M. L. D. C., Araújo, J. G. E., Sousa, C. B. D., & Moura, D. L. (2017). A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. *Journal of Physical Education*, 27.
- Lopes, R., & Cunha, A. C. (2007). *A educação física no ensino secundário: estudo das representações e atitudes dos alunos*. Universidade do Minho, LIBEC-CIFPEC
- Lund, J. L. & Veal, M. L. (2013). Assessment Driven Instruction in Physical Education. A Standards-based Approach to Promoting and Documenting Learning. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17(1), 23-39.
- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V (2011). Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, 25 (2), 323-339.
- Mariano, H. D. A. (2015). *O ciclo do feedback: dificuldades na identificação do erro: relatório de estágio pedagógico, ano letivo de 2013-2014*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Marinho, A. (2004). Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. *Motrivivência*, 22, 1-15.
- 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.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática, Lisbon: Edições, FMH, isbn: 978-972-735-243-2
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Menino, H., & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. *Actas do XV Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 271-291.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Dissertação (Doutoramento). Porto: Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68. Edições FMH.

- Ministério da Educação (2005). *Programa Componente de Formação SocioCultural – Disciplina de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, D. (2010). *Turismo e riscos na ilha da Madeira: avaliação, percepção, estratégias de planeamento e prevenção*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233.
- Nista-Piccollo, V. L., & Vechi, R. L. (2006). Ensinar para a Compreensão: fundamentação teórica para a Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 4(18), 62-72.
- Oliveira, B.; Amieiro, N.; Resende, N.; Barreto, R. (2006). Mourinho. Porquê Tantas Vitórias? (3ª Edição). Lisboa: *Gradiva*.
- Padilha, R. P. (2011). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86. ISBN: 978-989-8309-47-1.
- Pereira, M. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira: Funchal.
- Pereira, P. (2012). *Processos psico-pedagógicos da aprendizagem (na Educação Física)*. Sevilha: lusociência.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Poim, T. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Pontes, S. A. P. R. (2018). *Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: percepções de professores e alunos*. Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Popham, W. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE. ISBN 978-972-745-101-2.
- Raseth, A. J. (1990). Ser formador. *Formar*, 1, 26 – 28. [http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR\\_1.pdf](http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR_1.pdf).
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(2), 211–225.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (2ª Ed.) Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. (2). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd Ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas condições da aula de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 8.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Rodríguez, X. (2000). Os conteúdos atitudinais: problemas concetuais e propostas. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino*, 99-122. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosado, A & Mesquita, I, (2009). Pedagogia do Desporto. *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*, 69–122. Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Cruz Quebrada.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, 185-206. Lisboa: FMH.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, 11-98. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., Ferreira, V. (2009) Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto*, 185-206. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rose, R. (2005). Planejando Práticas Criativas e Produtivas. *A Bíblia do Treinador de Voleibol (Don Shondell & Cecile Reynaud et col., Eds.)*, 121-127.
- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Sacristán, J. G. (1998). Avaliação no ensino. In: Sacristán, J. G.; Pérez-Gómez, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. Ed, 295- 351. Porto Alegre: ArtMed,
- Santos, J. (2013). *Alterações na capacidade de força após um programa de intervenção escolar em jovens com idades compreendidas entre 11 e os 18 anos de idade*. Vila Real: UTAD.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.
- Sarnadas, M. L. (2011). *Estágio pedagógico: relatório final de estágio*. Relatório de estágio do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Schewtschik, A. (2017). O planeamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In *Educere-XIII Congresso Nacional de Educação*, 10661-10677.
- Schmitt, M. Â. (2011). Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, 25, 59-65.

- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). Mountain View, California: Mayfield.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in Physical Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. 4th edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, L. C., Simões, J., Silva, D., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo. *Problemáticas da educação física II*, 182-192.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C.* Dissertação de Licenciatura. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Takahashi, R. T., & Fernandes, M. D. F. P. (2004). Plano de aula: conceitos e metodologia. *Acta Paul Enferm.*, 17(1), 114-118.
- Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. e Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada. ISBN: 978-85-326-4428-2.
- Tedim, P. (2016). *Manual de treino funcional*. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Desporto e Lazer.
- Teixeira, J. (2005). *Esporte de aventura e meio ambiente: tematizando esses conhecimentos na educação física*. Monografia não publicada. Faculdade Social da Bahia, Educação Física, Salvador.
- Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2005). A avaliação dos professores e os resultados dos alunos (Phala, Trad.). Porto. *ASA Editores*.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1ª ed.). Venda Nova: *Plátano Editora*.
- Vale, J. F. B. (2015). *Relatório Final de Estágio Realizado na Escola Secundária 2, 3 Dona Filipa de Lencastre*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Portugal.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825 5076.

Vieira, M. A., & Silva Junior, A. M. D. (2017). *A dança nas aulas de educação física escolar: os estilos de ensino recíproco e a descoberta guiada como procedimento metodológico*. ASCES UNITA - Centro Universitário Tabosa de Almeida.

## **11.Referências Normativas**

### **Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março**

Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24: Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

### **Despacho n.º 289/2021 de 4 de agosto**

Calendário Escolar para o ano letivo 2021/2022 dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública da Região Autónoma da Madeira.

## 12.Apêndices

### Apêndice 1 – Calendarização e distribuição das Aulas

1º PERÍODO					
Dia	Terça-feira	Dia	Quarta-feira	Dia	Quinta-feira
14/09	APRESENTAÇÃO	15/09	AvD Voleibol	16/09	TESTES COVID-19
21/09	AvD Andebol	22/09	EFERAM-CIT	23/09	EFERAM-CIT
28/09	EFERAM-CIT	29/09	Voleibol	30/09	AvD Badminton
05/10	FERIADO	06/10	Voleibol	07/10	AvD Basquetebol
12/10	Andebol	13/10	Voleibol	14/10	Andebol
19/10	Andebol	20/10	Voleibol	21/10	Andebol
26/10	Andebol	27/10	AvD Tênis de campo, mesa e badminton	28/10	AvD Orientação, ténis de mesa e badminton
02/11	Andebol	03/11	CORTA-MATO ESCOLAR	04/11	Basquetebol
09/11	Andebol	10/11	Voleibol	11/11	Basquetebol
16/11	Andebol	17/11	Voleibol	18/11	Basquetebol
23/11	Andebol	24/11	Voleibol	25/11	Teste Teórico
30/11	Andebol	01/12	FERIADO	02/12	Basquetebol
07/12	BENÇÃO DAS CAPAS	08/12	FERIADO	09/12	Avaliação Basquetebol
14/12	Avaliação Andebol	15/12	Avaliação Voleibol	16/12	AUTOAVALIAÇÃO
2º PERÍODO					
Dia	Terça-feira	Dia	Quarta-feira	Dia	Quinta-feira
04/01	Voleibol	05/01	Basquetebol	06/01	AvD Futsal
11/01	Voleibol	12/01	Basquetebol	13/01	Futsal
18/01	Voleibol	19/01	Basquetebol	20/01	Futsal
25/01	Voleibol	26/01	Basquetebol	27/01	Futsal
01/02	Voleibol	02/02	Basquetebol	03/03	Futsal
8/02	Avaliação Voleibol	9/02	Tênis de campo e Basquetebol	10/02	Futsal
15/02	Orientação, Tênis de mesa e badminton	16/02	TEQBALL - ACPI	17/02	Tênis de campo e Futsal
22/02	Orientação, Tênis de mesa e badminton	23/02	Tênis de campo e Basquetebol	24/02	Futsal

01/03	CARNAVAL	02/03	CARNAVAL	03/03	Ténis de campo e Futsal
08/03	Orientação, Ténis de mesa e badminton	09/03	<b>Avaliação Basquetebol</b>	10/03	<b>Avaliação Ténis de campo e Futsal</b>
15/03	Orientação, Ténis de mesa e badminton	16/03	<b>AvD Atletismo</b>	17/03	<b>Avaliação Futsal</b>
22/03	Orientação, Ténis de mesa e badminton	23/03	<b>Avaliação Orientação e Futsal</b>	24/03	<b>Teste Teórico</b>
29/03	<b>Avaliação Ténis de mesa e badminton</b>	30/03	Futsal	31/03	FESTIVAL DE DESPORTO LEVADA
<b>3º PERÍODO</b>					
<b>Dia</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Dia</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Dia</b>	<b>Quinta-feira</b>
19/04	TEÓRICA	20/04	<b>AvD Dança</b>	21/04	Atletismo (lançamentos)
26/04	Atletismo (lançamentos)	27/04	JDCI	28/04	Dança
03/05	JDCI	04/05	EFERAM-CIT	05/05	EFERAM-CIT e Dança
10/05	Atletismo (Corridas)	11/05	<b>Desporto Escolar</b>	12/05	<b>Desporto Escolar</b>
17/05	<b>Atividade Extensão Curricular</b>	18/05	Atletismo (Saltos)	19/05	Dança
24/05	JDCI	25/05	Dança e Atletismo	26/05	<b>Teste Teórico</b>
31/05	JDCI	01/06	Dança	02/06	JDCI
07/06	AUTOAVALIAÇÃO				

## **Apêndice 2** – Exemplo de uma Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI)

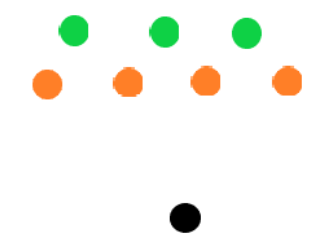
A Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI), foi organizada a partir dos seguintes critérios:

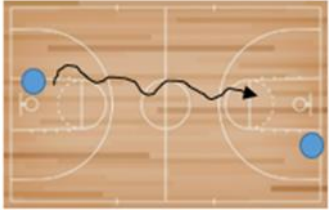


- Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDCI);
- Caracterização geral;
- Objetivos Específicos;
- Estratégias Pedagógicas;
- Conteúdos Programáticos das Aprendizagens Essenciais;
- Descrição dos Recursos:
  - Recursos Humanos;
  - Recursos Espaciais;
  - Recursos Materiais;
  - Recursos Temporais;
- Cronograma de estruturação com sequência dos conteúdos;
- Avaliação Diagnóstica;
- Avaliação Formativa;
- Avaliação Sumativa;
- Balanço Geral da Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão.

Poderá ser descarregada uma versão completa da Unidade Didática através do seguinte link:

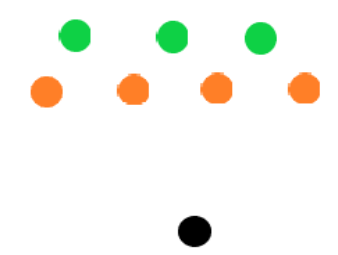
 <https://drive.google.com/file/d/1S0ri6V43TTG5tsDiNv2D04pezHcpZCza/view?usp=sharing>

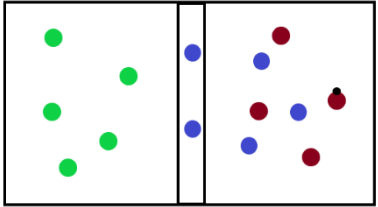
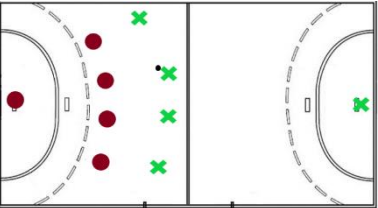
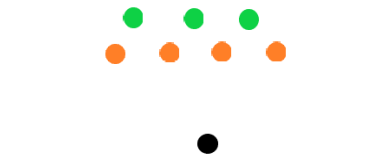
### Apêndice 3 – Exemplo de um Plano de Aula de Basquetebol

<b>Aula nº:</b> 26	<b>Data:</b> 11/11/2021	<b>Hora:</b> 10:45	<b>Duração:</b> 50'	<b>Nº de alunos:</b> 15	<b>Turma:</b> 1	<b>Ano:</b> 12º	<b>Professor Estagiário:</b> André Pontes		
<b>Unidade Didática:</b> Basquetebol.				<b>Instalação:</b> Pavilhão Norte			<b>Professor Cooperante:</b> Prof. Ricardo Oliveira		
<b>Recursos materiais:</b> Bolas de basquetebol.									
<b>Objetivos gerais:</b> Situações de superioridade, igualdade e inferioridade; Aprimoramento das movimentações em situação de jogo reduzido e formal; Desenvolvimento da execução das variáveis técnicas e táticas.									
Parte	Conteúdos/Objetivos	Descrição do exercício	Estratégias pedagógicas	Esquemática	TP	TT	H		
Inicial	1 – Chegada dos alunos e realização da chamada. 2 - Preparação do corpo a nível articular, muscular e em termos cardiorrespiratórios para a parte fundamental da aula através de uma mobilidade articular e de aprimoramento de aspetos técnicos: drible.	1 - Apresentação dos objetivos e da dinâmica de funcionamento da aula. 2– Mobilidade articular. 3 – Aquecimento: <u>Drible de progressão, paragem a 1 tempo e 2 tempos, drible de proteção, passar a bola por entre as pernas:</u> Cada aluno com uma bola e à ordem do professor, realiza a variante indicada: 1) drible de progressão (mão dominante e não dominante); 2) drible de proteção; 3) paragem a 1tp; 4) paragem a 2tps; 5) passar a bola entre as pernas.	1 - Organização dos alunos com o distanciamento social. 2 – Colocar um aluno a realizar a mobilidade articular enquanto o professor realiza a chamada.		8'  10'	18'	10:45 11:06		

Fundamental	<p>1 – Superioridade e inferioridade numérica no basquetebol;</p> <p>2 – Aprimoramento das movimentações em situação de jogo 3x3 no basquetebol;</p> <p>2 - Desenvolvimento da execução das variáveis técnicas – Passe, drible, recepção e lançamento.</p> <p>3 – Ocupação racional do espaço;</p> <p>4 – Leitura do contexto;</p> <p>5 – Desenvolvimento das ações coordenativas e técnicas.</p>	<p><b>Exercício 1: Basquetebol – Situações de superioridade, igualdade e inferioridade:</b> <u>1x0;1x1;2x1;2x2;3x2;3x3:</u> O jogo inicia-se com 1x0, sendo que o aluno parte em drible até encestar e de seguida realiza 1x1 e sucessivamente até o 3x3.</p> <p><b>Exercício 2: jogo 3x3, aprimoramento das movimentações):</b> A bola circula livremente pelos jogadores respeitando as movimentações de forma a haver uma ocupação espacial.</p>	<p>1 – Professor coloca as bolas, determinando o dinamismo do jogo.</p> <p>1 – Basquetebol (exercício 2): marcação HxH; apenas pode haver interceção no passe.</p> <p>2 – Jogos de 5min;</p> <p>3 – Os dois elementos que se encontra em espera, realizam um circuito de coordenação com bola.</p> <p>4 – Plano B: Os dois elementos que se encontram de fora, fazem de árbitros, cada um num lado do campo.</p>		11'		11:06 11:17
					13'		11:17 11:30
Final	<p>1 - Relaxamento muscular.</p> <p>2 - Reforço dos conteúdos abordados.</p> <p>2 - Balanço da aula seguinte.</p>	<p>1 – Retorno à calma: realização de alongamentos;</p> <p>2 - Reflexão geral sobre a aula;</p> <p>3 - Arrumação do material.</p>	<p>1 - Os alunos estão dispostos em xadrez de frente para o professor.</p> <p>2 – Um aluno realiza os alongamentos.</p>		5'		11:30 11:35
Observações:							

#### Apêndice 4 – Exemplo de um Plano de Aula de Andebol

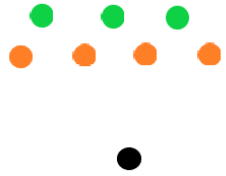
<b>Aula nº:</b> 32	<b>Data:</b> 30/11/2021	<b>Hora:</b> 09:55	<b>Duração:</b> 50'	<b>Nº de alunos:</b> 14	<b>Turma:</b> 1	<b>Ano:</b> 12º	<b>Professor Estagiário:</b> André Pontes		
<b>Unidade Didática:</b> Andebol.				<b>Instalação:</b> Campo 6			<b>Professor Cooperante:</b> Prof. Ricardo Oliveira		
<b>Recursos materiais:</b> Bolas de andebol e marcas.									
<b>Objetivos gerais:</b> Desenvolvimento das capacidades condicionais e aprimoramento das componentes técnicas; manutenção da posse de bola com transições defensivas									
Parte	Conteúdos/Objetivos	Descrição do exercício	Estratégias pedagógicas	Esquematização	TP	TT	H		
Inicial	1 – Chegada dos alunos e realização da chamada.	1 - Apresentação dos objetivos e da dinâmica de funcionamento da aula.	1 - Organização dos alunos com o distanciamento social.		5'				
	2 - Preparação do corpo a nível articular, muscular e em termos cardiorrespiratórios para a parte fundamental da aula através de uma mobilidade articular.	2– Mobilidade articular.	2 – Colocar um aluno a realizar a mobilidade articular enquanto o professor realiza a chamada.						
	3 – Aprimoramento de aspetos técnicos e táticos: passe, receção e desmarcação.	3 – <u>Aquecimento: Passes alternados com movimentação:</u> A turma dividida em dois grupos. Realizam sucessivos passes entre si – passe de ombro e passe picado ao longo do espaço delimitado. Aquando a realização dos passes, procuram também movimentar-se (desmarcação). Ao sinal do apito, têm que realizar uma tarefa: 1) 10 flexões nos bancos de cimento e 2) 10 afundos de tricep junto à rede lateral.	3 – Aumentar o número de bolas. 4 – Introdução de um drible. 5 – Não pode passar ao mesmo.		10'				
	4 – Desenvolvimento das capacidades condicionais – força.				15'				

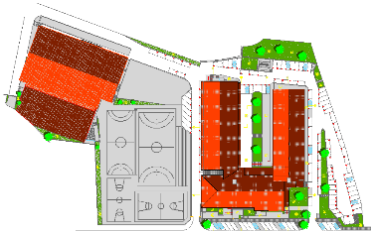
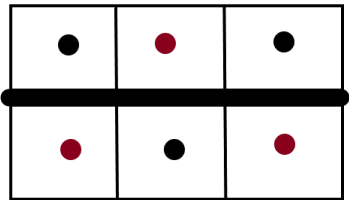
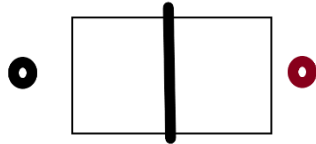

<p style="text-align: center;"><b>Fundamental</b></p>	<p>1 – Reação à perda de bola;  2 - Desenvolvimento da execução das variáveis técnicas  – Passe, receção, remate e táticas  – mobilidade, penetração e organização defensiva e ofensiva, contra-ataque.  3 – Ocupação racional do espaço.  4 – Posição base defensiva;  5 – Leitura do contexto com oposição ativa.</p>	<p>1 – <u>Manutenção da bola e transições defensivas com reação à perda</u>: 3 equipas divididas por 3 setores. Uma equipa realiza passes entre si, enquanto outra equipa tenta recuperar a bola, com uma equipa em espera num setor. A bola muda de setor quando: a equipa em posse realiza 3 passes ou aquando uma recuperação de bola da equipa sem a posse. Ficam sempre 2 elementos no setor central para intercetar o passe.  2 – <u>Jogo formal Gr+4x4+Gr</u>: em campo inteiro os alunos disputam jogos de 5x5, respeitando sempre as regras da modalidade.</p>	<p>1 – 3 equipas – duas equipas de 5 elementos e uma equipa de quatro. (Se a [ ] não realizar a aula): duas de 4 elementos e uma de 5 elementos.  3 – 2 equipas de 5 e 1 de 4 em que o Gr roda a cada jogo;  4 – Jogos de 3 minutos;  5 – Um golo em contra-ataque equivale a uma saída em ataque organizado.</p>	 	<p>10’</p>	<p>13’</p>	<p>38’</p>	<p>10:10 10:20</p> <p>10:20 10:33</p>
<p style="text-align: center;"><b>Final</b></p>	<p>1 - Relaxamento muscular.  2 - Reforço dos conteúdos abordados.  2 - Balanço da aula seguinte.</p>	<p>1 – Retorno à calma: realização de alongamentos;  2 - Reflexão geral sobre a aula;  3 - Arrumação do material.</p>	<p>1 - Os alunos estão dispostos em xadrez de frente para o professor.  2 – Um aluno realiza os alongamentos.</p>		<p>2’</p>	<p>40’</p>	<p>10:33 10:36</p>	

**Observações:**

No exercício de jogo formal, a [ ], caso não realize a aula, efetua a função de árbitra.

### Apêndice 5 – Exemplo de um Plano de Aula de Matérias Opcionais

<b>Aula nº:</b> 71	<b>Data:</b> 22/03/2022	<b>Hora:</b> 09:55	<b>Duração:</b> 50'	<b>Nº de alunos:</b> 14	<b>Turma:</b> 1	<b>Ano:</b> 12º	<b>Professor Estagiário:</b> André Pontes		
<b>Unidade Didática:</b> Opções dos Alunos.				<b>Instalação:</b> Pavilhão Centro			<b>Professor Cooperante:</b> Prof. Ricardo Oliveira		
<b>Recursos materiais:</b> Bolas de ténis de mesa, volantes, raquetes de ténis de mesa, raquetes de badminton, arcos, mesas de ténis de mesa, rede, mapas, canetas.									
<b>Objetivos gerais:</b> Consolidação do esquema motor dos batimentos e da posição base na matéria de opção; Interpretação e leitura do mapa com a utilização da bússola.									
Parte	Conteúdos/Objetivos	Descrição do exercício	Estratégias pedagógicas	Esquemáticação	TP	TT	H		
Inicial	1 – Chegada dos alunos e realização da chamada.	1 - Apresentação dos objetivos e da dinâmica de funcionamento da aula.	1 - Organização dos alunos com o distanciamento social.		5'		09:55 10:10		
	2 - Preparação do corpo a nível articular, muscular e em termos cardiorrespiratórios para a parte fundamental da aula através de uma mobilidade articular.	2– Mobilidade articular.	2 – Colocar um aluno a realizar a mobilidade articular enquanto o professor realiza a chamada.		10'				
	3 – Capacidade de reação e tomada de decisão com a consolidação dos gestos técnicos das matérias de ensino.	3 – <u>Aquecimento:</u> Volta ao mundo – realizar a volta ao mundo, tanto no ténis de mesa, bem como, no badminton.	3 – Cada vez que perder a jogada, saí do terreno de jogo.		15'				

<b>Fundamental</b>	<p><b>Orientação</b></p> <p>1 – Leitura dos mapas;</p> <p>2 – Registo dos azimutes e direções.</p> <p><b>Ténis de Mesa</b></p> <p>2 - Dominar a posição base;</p> <p>3 - Servir controladamente;</p> <p>4 - Coordenação com as ações do colega;</p> <p><b>Badminton</b></p> <p>5 - Dominar a posição base;</p> <p>6 - Técnica de clear e lob;</p> <p>7 – Técnica de amorti;</p> <p>8 – Técnica de smash;</p> <p>9 – Estimular a tomada de decisão em vertente competitiva.</p>	<p><b>Exercício Orientação</b> - pontos cardeais e colaterais - objetivo: encontrar o ponto através da bússola, registando o azimute/direção e esse ponto, corretamente, no mapa. A cada dois pontos, os alunos têm que voltar ao posto de controlo para verificação.</p> <p><b>Exercício Badminton 1</b> – competição de 1x1 com cada campo a corresponder a um nível (ex. campo 1 – nível 1, etc.), executando as ações técnicas atendendo sempre às componentes críticas das mesmas. Numa primeira fase colocar alunos mais proficientes a auxiliarem os menos proficientes sem vertente competitiva.</p> <p><b>Exercício Ténis de Mesa 1</b> – competição de 1x1 com cada campo a corresponder a um nível, executando as ações técnicas atendendo sempre às componentes críticas das mesmas.</p>	<p>1 – <b>Orientação:</b> [REDACTED]</p> <p>2 – Utilizar mapas, bússolas e cartão de controlo;</p> <p>3 – De 1’ a 1’ sai um aluno.</p> <p>4 – <b>Badminton:</b> [REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>*Se terminar a prova de orientação rapidamente.</p> <p>5 - <b>Ténis de Mesa:</b> [REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>6 – Os alunos se terminarem a prova de orientação corretamente, vão para o Badminton.</p>	  	25’	40’	10:10 10:35
	<b>Final</b>	<p>1 - Relaxamento muscular.</p> <p>2 - Reforço dos conteúdos abordados.</p> <p>2 - Balanço da aula seguinte.</p>	<p>1 – Retorno à calma: realização de alongamentos;</p> <p>2 - Reflexão geral sobre a aula;</p> <p>3 - Arrumação do material.</p>	<p>1 - Os alunos estão dispostos em xadrez de frente para o professor.</p> <p>2 – Um aluno realiza os alongamentos.</p>		3’	43’
<b>Observações:</b>							

## Apêndice 6 – Exemplo de um teste teórico



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA  
*Teste Escrito de Educação Física - EF*  
12º Ano / Turma 1 / 1.º Período / Duração: 50 minutos  
Ano Letivo 2021/2022

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_ - ( \_\_\_\_\_ ) Rubrica do Professor: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Leia atentamente o enunciado.**

**Matéria: Andebol**

**Classifique as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F). (1 valor cada)**

- Quando a bola ultrapassa, totalmente, a linha lateral deve ser reposta por um jogador da equipa contrária do jogador que tocou em último lugar a bola. O jogador que repõe a bola em jogo não pode pisar a linha lateral.
- O guarda-redes pode abandonar a área de baliza, desde que o faça sem a bola na mão.
- Qualquer jogador pode ser substituído em qualquer momento do jogo, saindo ou entrando em qualquer zona do campo, sempre com a autorização do árbitro.

**Assinale a opção que completa corretamente cada uma das afirmações. (0,5 valores cada)**

- Num jogo oficial de andebol,
  - cada equipa é constituída por 14 jogadores.
  - cada equipa é constituída por 7 jogadores.
  - o guarda-redes não pode driblar.
  - Nenhuma das opções anteriores está correta.
- Sempre que a bola sair pela linha de baliza, tocada em último lugar pelo guarda-redes, deve ser reposta em jogo
  - pelo guarda-redes.
  - pelo defesa.
  - pelo atacante.
  - Nenhuma das opções anteriores está correta.
- Um jogador, quando executa um lançamento de saída,
  - deve pisar a linha de meio-campo.
  - deve pisar a linha lateral.
  - deve pisar a linha de fundo.
  - Nenhuma das opções anteriores está correta.
- No passe de ombro deve
  - segurar a bola com os dedos bem afastados, com a bola acima da cabeça; elevar o braço a 90 graus; o pé contrário à mão que segura a bola ligeiramente à frente e passar a bola com o movimento de trás para a frente com um “movimento chicote” do pulso na fase final.



- segurar a bola com os dedos bem afastados, com a bola acima da cabeça; elevar o braço a 90 graus; o pé contrário à que segura a bola ligeiramente à frente e passar a bola com o movimento de trás para à frente com um “movimento chicote” do pulso na fase final fazendo a bola ressaltar no solo.
- segurar a bola ao nível da cabeça; elevar o braço a 90 graus e passar a bola com o movimento de trás para à frente mantendo o pulso firme de forma a não perder o controlo da bola.
8. No remate em salto, o ritmo dos últimos três passos para jogadores destros deve ser
- direito / esquerdo / direito.  
 esquerdo / direito / esquerdo.  
 direito / direito / esquerdo.
9. Uma equipa encontra-se em situação de defesa quando
- só um elemento tem a posse da bola.  
 a bola está fora do terreno de jogo.  
 não tem a posse da bola.
10. A um jogador com bola, é permitido
- tocar com os braços, cabeça, tronco, coxas ou joelhos.  
 agarrar a bola quando esta se encontra na mão do adversário.  
 segurar a bola por mais de 3 segundos.
11. Quando estás a atacar, deves
- atacar a baliza adversária.  
 manter a posse da bola.  
 Ambas as opções estão corretas.

<b>Matéria: Basquetebol</b>
-----------------------------

**Classifique as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F). (1 valor cada)**

12.  O basquetebol é um jogo desportivo coletivo, praticado por duas equipas de doze jogadores, não havendo limite de substituições.
13.  É considerado bola fora quando toca apenas o solo para além das linhas que delimitam o campo.
14.  Os jogos oficiais de têm uma duração total de 30 minutos, distribuída por três períodos de 10 minutos.

**Assinale a opção que completa corretamente cada uma das afirmações. (0,5 valores cada)**

15. Um jogador não pode permanecer na área restrita mais do que
- 5 segundos.  
 3 segundos.  
 8 segundos.



16. Na paragem a dois tempos e rotação sobre um apoio, deves:
- contactar o solo com os dois pés em simultâneo.
  - contactar o solo com um pé de cada vez.
17. Existem vários tipos de passe, nomeadamente, o
- passe de pulso.
  - passe intermédio.
  - Nenhuma das opções anteriores está correta.
18. No drible,
- podes driblar, passar ou lançar em qualquer direção.
  - não podes controlar a bola com as duas mãos e voltar a driblar.
  - Ambas as opções estão corretas.
19. Um jogador apenas pode permanecer com a bola em sua posse
- 3 segundos, após paragem e para passar a bola a um colega.
  - 5 segundos, após paragem e para passar a bola a um colega.
  - 8 segundos, após paragem e para passar a bola a um colega.
20. A posição tripla ameaça permite
21. A pontuação pode ser distribuída dependendo da zona de lançamento em:
- dois pontos, três pontos e um ponto.
  - dois pontos, três pontos e quatro pontos.
  - dois pontos em qualquer zona de lançamento.
  - um ponto e dois pontos.

<b>Matéria: Voleibol</b>
--------------------------

**Classifique as afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F). (1 valor cada)**

22.  Na realização do serviço por cima, o batimento ocorre no ponto mais alto, através de um movimento rápido de extensão do membro superior.
23.  Um jogador não pode tocar duas vezes consecutivas na bola, com exceção do toque de bloco.
24.  Na posição base, um jogador mantém os membros inferiores em extensão e o tronco inclinado para trás.



**Assinale a opção que completa corretamente cada uma das afirmações. (0,5 valores cada)**

25. Uma equipa, para ganhar o quinto *set*, necessita sempre de
- estar em vantagem até o tempo terminar.
  - obter 15 pontos, com 2 de vantagem mínima.
  - obter 25 pontos, com 2 de vantagem mínima.
  - obter 20 pontos.
26. Na realização do passe de frente deves
- colocar os pés afastados à largura dos ombros e orientados para o local de envio da bola.
  - contactar com a bola à frente e acima da testa.
  - contactar a bola com os dedos e não com as palmas das mãos.
  - Todas as opções anteriores estão corretas.
27. O objetivo do jogo é
- enviar a bola por cima da rede, de forma a esta tocar no campo contrário.
  - impedir que a bola toque o solo do nosso campo.
  - A primeira e a segunda opção estão corretas.
  - realizar os três toques por equipa em situação de jogo.
28. A bola é considerada fora quando
- toca no solo em cima da linha final ou lateral.
  - toca no solo em cima da linha de ataque.
  - passa pelo espaço abaixo da rede.
  - toca na rede ao passar para o campo adversário.
29. Relativamente à rotação dos atletas,
- é feita no sentido dos ponteiros do relógio.
  - é feita no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio.
  - os que estão atrás passam para a frente e vice-versa.
  - Nenhuma das opções anteriores está correta.
30. Para receber e passar em boas condições, todos os jogadores devem adotar uma posição corporal própria, que lhes permita deslocar-se rapidamente em várias direções. Essa posição é conhecida por
- posição defensiva.
  - posição de remate.
  - posição pré-dinâmica (posição base).
  - posição inicial.
31. No serviço por baixo deves:
- contactar a bola apenas com os dedos.
  - fletir o braço que vai bater a bola.
  - avançar o pé contrário à mão que serve.
  - A segunda e a terceira opções estão corretas.

**Bom Trabalho!!!!**





## Apêndice 9 – Cartaz de divulgação da ACPI



Secretaria Regional  
de Educação, Ciências e Tecnologia



### AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

# O TEQBALL E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O SEU ENSINO



Open  
Day



Para **TODOS** os alunos interessados em  
conhecer e experimentar a modalidade.

Das 08h00 às 13h00 no Pavilhão Centro.

Vem experimentar e  
diverte-te com esta nova  
modalidade!



16 de fevereiro



16h30 às 18h00



Sala de Ginásio e Pavilhão

Faça a sua inscrição aqui



Professor Estagiário: André Pontes



andrepontes@eb3aa.com

Professor Estagiário: Telmo Santos



telmosantos@eb3aa.com

Parte I: Componente Teórica – 16h30 às 17h10

Parte II: Componente Prática – 17h15 às 17h45



## 13. Anexos

### Anexo 1 – Grelha de Avaliação Sumativa

R. Oliveira / André Pontes

Domínio Atitudinal: 5%					Domínio Cognitivo/Psicomotor: 95%											Nota					
Empenho / participação / autonomia			Respeito / cooperação		Média Ponderada do Domínio Atitudinal	Teste e/ou Trabalhos Teóricos: 20%				Média Ponderada do Domínio Cognitivo	Domínio Psicomotor: 75%				Média ponderada dos outros elementos de avaliação	Média Ponderada do Domínio Psicomotor	Nota calculada	Nota arredondada	Auto-avaliação	Nota Final	
Empenho	Participação	Autonomia	Respeito	Cooperação		1. Teste					5. Trabalho Aula / E. Motor	6. Avaliação / Prova Prática de Basquetebol	7. Avaliação / Prova Prática de Andebol	8. Avaliação / Prova Prática de Voleibol							
1%	1%	1%	1%	1%	5%	20,0%				20,0%	45,0%	9,0%	12,0%	9,0%	75,0%	75,0%	100,0%				
18	16	20	20	19	18,6	18,0				18,0	15,0	15,4	15,4	15,0	11,3	15,1	15,86	16	14	16	
19	16	20	20	19	18,8	18,0				18,0	16,0	15,4	15,0	15,0	11,7	15,6	16,28	16		16	
19	17	20	20	19	19,0	16,5				16,5	16,0	15,7	16,0	15,4	11,9	15,9	16,17	16	15	16	
19	17	20	20	20	19,2	14,5				14,5	16,0	16,5	16,6	16,4	12,2	16,2	16,01	16	15	16	
20	19	20	20	20	19,8	20,0				20,0	18,0	17,4	17,4	17,2	13,3	17,7	18,29	18	16	18	
18	17	20	20	18	18,6	16,5				16,5	15,0	15,5	15,4	14,8	11,3	15,1	15,56	16	14	16	
19	15	16	20	17	17,4	8,5				8,5	11,0	10,4	10,2	10,0	8,0	10,7	10,58	11	10	11	
20	18	20	20	20	19,6	14,0				14,0	16,0	16,2	16,0	15,8	12,0	16,0	15,78	16	17	16	
17	15	17	18	17	16,8	15,5				15,5	13,0	13,6	14,6	13,6	10,1	13,4	13,99	14	15	14	
19	18	20	20	20	19,4	14,5				14,5	17,0	17,2	17,4	16,4	12,8	17,0	16,63	17	16	17	
18	15	18	20	18	17,8	11,0				11,0	13,0	13,6	14,0	14,2	10,0	13,4	13,12	13	12	13	
19	19	20	20	20	19,6	19,5				19,5	18,0	17,8	17,8	17,4	13,4	17,9	18,28	18	18	18	
18	15	18	20	19	18,0	11,0				11,0	13,0	13,8	14,4	13,4	10,0	13,4	13,13	13	15	13	
20	19	20	20	20	19,8	14,0				14,0	18,0	17,8	18,0	17,4	13,4	17,9	17,22	17	18	18	

**Anexo 2 – Grelha de Observação e Assistência às aulas do colega**

<b>INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO PARA ASSISTÊNCIA ÀS AULAS</b>			
<b>Observador:</b>		<b>Observado:</b>	<b>Ano e Turma:</b>
<b>Matéria:</b> Voleibol		<b>Data:</b> 08/11/2021	<b>Hora:</b> 10:45
<b>Funções de Ensino</b>	<b>Critérios</b>	<b>Av. (1 a 10)</b>	<b>Observações</b>
<b>Apresentação do conteúdo</b>	Explicação aos alunos dos objetivos e tarefas da aula.	8	Não realizou o balanço porque terminou a aula em cima da hora final porque alongou um bocado nos exercícios.
	Informação clara e objetiva.	8	
	Equaciona a sua colocação em relação à turma.	10	
	Mantem os alunos focados no seu discurso.	8	
	Realiza balanço final da aula.	7	
<b>Organização</b>	Atividades adequadas ao nível da turma.	9	
	Tempo útil de aula maximizado.	8	
	Utiliza o espaço de forma racional.	9	
	Utiliza uma posição ideal à comunicação e observação.	9	
<b>Feedback</b>	Circula de modo a controlar a aula.	10	
	Privilegia os feedbacks positivos e interrogativos	8	
	Utiliza feedbacks específicos, permitindo o aluno resolver problemas	9	
	Resolve adequadamente comportamento desviantes	10	
<b>Afetividade</b>	Procura criar um clima positivo com os alunos	9	
	Conhece e trata os alunos pelo nome	9	
	Procura interagir igualmente com todos os alunos	8	
<b>Observação silenciosa</b>	Observa todos os alunos e intervém de forma pertinente	9	
	Reajusta a intervenção em função das necessidades dos alunos.	9	

### Anexo 3 – Cartaz de divulgação e programa da ACPC



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

## O ECLETISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

### CONTRIBUTOS DIDÁTICOS

09h00 - Cerimónia de Abertura

09h30 - Conferência I - "O desenvolvimento da pessoa que mora em cada estudante... que papel para o Professor de Educação Física?"

Nuno Corte Real (FADEUP) - Moderador Catarina Fernando (UMa)

10h15 - Debate

10h30 - Intervalo

11h00 - Módulo 1 - Moderador Ana Rodrigues (UMa)

11h05 - "Abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão nas aulas de Educação Física segundo o Modelo de Competências: Reflexões Práticas" - Romualdo Caldeira (EB 2º e 3º ciclos HBC)

11h25 - "Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O contributo do Estágio Pedagógico" - Sara Pereira (EBSCZ/UMa)

11h45 - Debate

12h00 - Conferência II - "Promoção da atividade física e aptidão física na Educação Física: tendências de investigação e intervenções de sucesso"

Miguel Peralta (FMH) - Moderador Duarte Freitas (UMa)

12h45 - Debate

13h00 - Almoço

14h30 - Módulo 2 - Moderador João Prudente (UMa)

14h35 - "Jogos Reduzidos - Potencial em contexto escolar" - Honorato Sousa (FOUC)

15h00 - "O CPAI como ferramenta pedagógica na avaliação dos JDC" - Marcelo Pestana (ESFF)

15h20 - "Jogos Reduzidos no Futebol: Estudo Exploratório em Contexto Escolar" - Pedro Silva (ESFF/UMa)

15h40 - Debate

16h00 - Intervalo

16h30 - Mesa Redonda - Moderador Hélio Antunes (UMa)

"Projetos em Educação Física" - Margarida Magalhães (EB2º e 3º ciclos Caniço); Ricardo Nunes (EBSCalheta/UMa); Francisco Santos (UMa)

17h30 - Síntese do 1º dia de trabalhos - Ricardo Alves (UMa)

18h30 - Encerramento do 1º dia



Made with PosterMyWall.com

# O ECLETISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

## CONTRIBUTOS DIDÁTICOS



- 09h00 - Conferência III - "A psicometria na educação: não, sim, talvez?"  
Soraia Garcês (UMa) - Moderador Jorge Soares (UMa)
- 09h45 - Debate
- 10h00 - Módulo 3 - Moderador Ana Luísa Correia (UMa)  
"Estratégias Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física - Importância da motivação, auto percepção e relações sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)" - Nádja Nunes e Paula Fernandes (ESJM/UMa)
- 10h40 - Debate
- 11h00 - Intervalo
- 11h30 - Conferência IV - "O ritmo na construção do sujeito - Desenvolvimento Psicológico, Expressão Simbólica e Competências Relacionais"  
Isabel Figueira (MA DMT/P) - Moderador Elvino Gouveia (UMa)
- 12h15 - Debate
- 12h30 - Almoço
- 14h30 - Conferência V - "Atividade Física: Benefícios em Crianças e Adolescentes" - Rui Ornelas (UMa) - Moderador Helder Lopes (UMa)
- 15h15 - Debate
- 15h30 - Módulo 4 - Moderador Duarte Sousa (UMa)
- 15h35 - "Será que o nível de motivação para a aula de educação física contribui para o nível de atividade física semanal?" - Mariana Oliveira (EB 2º e 3º ciclos EBC/UMa)
- 15h55 - Debate
- 16h10 - Intervalo
- 16h40 - Módulo 5 - Moderador Ricardo Alves (UMa)
- 16h45 - "Teqball - Uma abordagem em Contexto Escolar" - André Pontes e Telmo Santos (ESAAS/UMa)
- 17h25 - "Teqball - abordagem prática" - Anselmo Nóbrega (F.Teqball)
- 17h45 - Debate
- 18h00 - Síntese do 2º dia de trabalhos - Ricardo Alves (UMa)
- 18h30 - Encerramento da Ação

